



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

BRUNA LEITE GARCIA

**O PAPEL DA INTERLOCUÇÃO E OS EFEITOS DOS
RECURSOS DIGITAIS NA LINGUAGEM DE UM JOVEM
AFÁSICO**

**CAMPINAS,
2018**

BRUNA LEITE GARCIA

**O PAPEL DA INTERLOCUÇÃO E OS EFEITOS DOS RECURSOS
DIGITAIS NA LINGUAGEM DE UM JOVEM AFÁSICO**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Mestra em Linguística.**

Orientador (a): Prof(a). Dr(a). Maria Irma Hadler Coudry

**Este exemplar corresponde à versão
final da Dissertação defendida pela
aluna Bruna Leite Garcia e orientada
pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler
Coudry.**

CAMPINAS,

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Dionary Crispim de Araújo - CRB 8/7171

G165p Garcia, Bruna Leite, 1989-
O papel da interlocução e os efeitos dos recursos digitais na linguagem de um jovem afásico / Bruna Leite Garcia. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Maria Irma Hadler Coudry.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Neurolinguística. 2. Afasia. 3. Escrita. 4. Leitura. 5. Multimídia interativa.
I. Coudry, Maria Irma Hadler. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The role of interlocution and the effects of digital resources in the communication language of a young aphasic

Palavras-chave em inglês:

Neurolinguistics

Aphasia

Writing

Reading

Interactive multimedia

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestra em Linguística

Banca examinadora:

Maria Irma Hadler Coudry [Orientador]

Sonia Maria Sellin Bordin

Patrícia Aparecida de Aquino

Data de defesa: 24-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Linguística



BANCA EXAMINADORA:

Maria Irma Hadler Coudry

Sonia Maria Sellin Bordin

Patrícia Aparecida de Aquino

**IEL/UNICAMP
2018**

Ata da defesa, com as respectivas assinaturas dos membros da banca, encontra-se no SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica.

*Àqueles que me mostraram que buscar novos
caminhos é, sempre, uma possibilidade.*

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Irma Hadler Coudry, não só pela orientação cuidadosa e sempre muito precisa, mas por todo o apoio e incentivo para a realização e conclusão desta pesquisa. Poder ouvir e compartilhar reflexões sobre temas que me são tão caros com alguém como você, Maza, é um privilégio que não consigo mensurar. Sou muito grata por esse encontro que a Unicamp me proporcionou!

Às professoras Patrícia Aquino e Sonia Sellin, pelas contribuições valiosas durante o Exame de Qualificação e durante a Banca de Defesa desta pesquisa, e por todo o carinho, atenção e troca que existem desde antes desses momentos.

À professora Fernanda Freire, sempre tão solícita e disposta a compartilhar o que sabe. Os acompanhamentos que realizamos juntas foram muito importantes para a minha formação, acadêmica e pessoal.

Aos meus pais, queridos, Paula e Jorge, por terem me dado o apoio essencial para que eu pudesse traçar o caminho que escolhi, e ao meu irmão, Tiago, por ser sempre um referencial que me ajuda e inspira nos momentos de dúvida. Vocês fazem com que voltar para casa ganhe significado cada vez mais forte e bonito.

Aos meus amigos, tão especiais e sem os quais certamente essa tarefa se tornaria insustentável. Regiane, obrigada pela amizade tão importante para mim, e também por me trazer para a realidade sempre que preciso, de maneira acolhedora e sagitarianamente bem humorada! Rafa e Gabi, obrigada por serem um refúgio nessa vida atribulada que construímos, e por vivenciarem a experiência da Unicamp comigo de forma tão significativa. Jaqueline, obrigada por conseguir se fazer presente sempre, pela escuta atenta e sincera, por aguentar as recorrentes lamentações. Marinella, obrigada pela amizade de tanto tempo, pertinho ou distante, sei que posso contar com você! A tantos outros que me propiciaram momentos de leveza e que me transmitiram a confiança de que eu tanto precisei, muito obrigada!

Aos queridos afásicos e afásicas do CCA, que me fizeram enxergar que a Universidade pode nos dar muito mais que uma formação acadêmica. Obrigada por serem quem são e como são! Lembro com muito carinho de todos que conheci e de tudo que me ensinaram.

A Marcia Sillos, pelo apoio profissional e acertado de sempre.

À CAPES, pelo apoio financeiro fundamental para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva, a partir de um olhar orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva, analisar o percurso de um jovem afásico na sua reconstituição como sujeito inserido nas práticas de leitura e escrita. Serão apresentados o episódio neurológico que o tornou afásico, sua passagem pelo Centro de Convivência de Afásicos do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (CCA/IEL/Unicamp) e, ainda, suas vivências cotidianas possibilitadas por recursos tecnológicos que facilitam (mesmo para aqueles que não são afásicos) as práticas de comunicação escrita. Merece atenção especial o uso que esse jovem faz de ferramentas virtuais para se reinserir nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Será possível analisar, também, como é importante a posição que o interlocutor assume no processo de reestruturação da fala e da escrita de uma pessoa afásica, de modo a permitir que a interação aconteça e se estabilize cada vez mais como um processo de retomada de práticas letradas uma vez adquiridas.

ABSTRACT

This study aims (guided sources from theoretic - methodological assumptions of Discursive Neurolinguistics), to analyze the pathways of a young aphasic in his recovering as a person inserted in the practices of reading and writing. The neurological episode that made him aphasic, his journey through Aphasics Cohabitation Center (Centro de Convivência de Afásicos), in the Language Studies Center, at Campinas University. (CCA/IEL/Unicamp), and his everyday experiences made possible by technological resources that facilitate written communication practices. Particular attention is paid to the use that this young man makes of virtual tools to (re) insert himself in social practices mediated by reading and writing, in conjunction with the important position that the interlocutor assumes in the process of restructuring the language of an aphasic person, in order to allow the interaction to happen and to stabilize more and more, as a process of recovery of learned practices once acquired.

ÍNDICE DE FIGURA/DADOS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Representação da divisão cerebral em blocos proposta por Luria..... | 16 |
| Dado 1: Atividade realizada por GF no EJA, em 2014..... | 34 |
| Dado 2: Sequência de mensagens sobre a impossibilidade de GF ir ao CCA..... | 37 |
| Dado 3: Postagem feita por meio da ferramenta “status” do Whastapp..... | 39 |
| Dado 4: Sequência de mensagens sobre as aulas do CFC..... | 43 |
| Dado 5: Redação feita por GF na escola, antes do acidente..... | 45 |
| Dado 6: Avaliação de GF, quando explica a composição de sua família..... | 47 |
| Dado 7: Atividade de atribuir um título a uma foto..... | 48 |
| Dado 8: Tentativas de escrever a palavra “exclamou”..... | 50 |
| Dado 9: Tentativa de elaboração de história a partir de palavras pré-selecionadas..... | 51 |
| Dado 10: Reescrita da sentença feita a partir de palavras pré-selecionadas..... | 52 |
| Dado 11: Elaboração de uma sentença a partir de palavras pré-selecionadas..... | 55 |
| Dado 12: Elaboração de uma sentença a partir de palavras pré-selecionadas..... | 56 |
| Dado 13: Primeira reorganização da sentença criada a partir das palavras pré-selecionadas..... | 56 |
| Dado 14: Segunda reorganização da sentença criada a partir das palavras pré-selecionadas..... | 57 |
| Dado 15: Reorganização final da sentença criada a partir das palavras pré-selecionadas..... | 58 |
| Dado 16: Sequência de imagens das postagens de GF na opção “status” do <i>Whatsapp</i> | 60 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Apresentação..... | 11 |
| Capítulo 1: Embasamento teórico..... | 14 |
| Capítulo 2: Ambientes discursivos: CCA e CCazinho..... | 23 |
| Capítulo 3: Análise de dados..... | 28 |
| 3.1 Uma breve apresentação do caso de GF..... | 28 |
| 3.1.1 A fala de GF..... | 31 |
| 3.1.2 A leitura de GF..... | 33 |
| 3.1.3 A escrita de GF..... | 33 |
| 3.2 A presença de GF no CCA..... | 41 |
| 3.3 O comportamento virtual de GF..... | 58 |
| 3.4 O papel do interlocutor..... | 62 |
| Considerações finais..... | 63 |
| Referências Bibliográficas..... | 65 |

Apresentação

A pesquisa aqui apresentada foi realizada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND), área pela qual me interessei ainda na graduação em Letras, cursada também nesta instituição. O olhar dispensado àqueles que apresentam limitações na interação estabelecida pela linguagem foi o que me encantou nos estudos da ND, além da ligação direta com a comunidade não acadêmica, feita a partir do trabalho desenvolvido pelas professoras e pesquisadores formados pelo Instituto e com experiência no CCA¹. A possibilidade de participar dessa conquista acadêmica e social fez com que eu enxergasse ali um propósito maior, justamente o que me levou à universidade em um primeiro momento.

Por meio de uma disciplina introdutória, ministrada pela professora doutora Rosana Novaes Pinto, no segundo semestre de 2010, pude conhecer a ND e os seus objetos de pesquisa e formas de atuação dentro do Instituto. Meu interesse pela área se intensificou conforme assistia às aulas e, percebendo isso, a professora Novaes-Pinto sugeriu que eu procurasse a professora Maria Irma Hadler Coudry e conhecesse o grupo de afásicos comandado por ela. Foi assim, então, que, ainda em 2010, meu segundo ano de graduação, pude conhecer de perto o trabalho de pesquisa e de convivência realizado pelo grupo e pude, graças a uma Bolsa de Auxílio oferecida pelo Serviço Social da Unicamp, desenvolver a bolsa trabalho no CCA, registrando as sessões de acompanhamento em grupo, transcrevendo dados e participando das reuniões de orientação e dos seminários do Grupo de Pesquisa² (GP). Logo me senti fazendo parte daquele grupo, graças ao acolhimento da professora Coudry e das pesquisadoras que ali estavam quando cheguei. O interesse pelos casos de afasia foi

¹ O CCA (Centro de Convivência de Afásicos) foi inaugurado em 1989, a partir da publicação de “Diário de narciso: discurso e afasia”, de autoria da professora Maria Irma Hadler Coudry, livro originado de sua tese de doutorado. O centro surge de um convênio entre o Instituto de Estudos da Linguagem e a Faculdade de Ciências Médias da Unicamp. O espaço do CCA é dedicado ao estudo da afasia e de práticas de interação entre sujeitos afásicos e não afásicos (pesquisadores, professores, estudantes do curso de fonoaudiologia, familiares). As atividades realizadas nos encontros do grupo são as que remetem à vida cotidiana: conversas, leituras de jornais, confraternizações, compartilhamento de experiências, e todas as demais atividades constituídas pela linguagem, sendo essa uma forma de retomar e reorganizar a linguagem dos sujeitos afásicos. As publicações de COUDRY (1996b, 2001, 2002) e MORATO *et alii* (2002) se dedicam a apresentar os princípios teórico-metodológicos do CCA, bem como as práticas discursivas ali desenvolvidas.

² À época, o projeto de pesquisa em andamento era o “Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados” (CNPq 307227/2009-0; CEP 326/2008), cujas reuniões e discussões visavam a contribuir para a documentação dos dados produzidos no CCA e no CCazinho, além das discussões sobre os casos com os quais lidávamos nas sessões individuais e em grupo em ambos os centros.

instantâneo, mas em paralelo a ele surgiu, também, fruto das disciplinas *Ler e Escrever – Acompanhamento de Crianças e Jovens I e II*³ que cursei entre 2010 e 2011, o interesse pelos casos de dificuldades escolares de aprendizagem, acolhidos pelo CCAzinho⁴. Durante um ano, então, pude circular entre os ambientes de interação de afásicos e de crianças que apresentavam dificuldades relacionadas à linguagem. Aprendi muito, pude enxergar os processos de aprendizagem à luz de um olhar técnico, linguístico, e, com as reuniões do GP, as disciplinas que cursei e a orientação de leitura da professora Coudry, foi inevitável fazer uma comparação entre os processos pelos quais passam afásicos, que estão de alguma forma saindo do sistema da escrita, e as crianças que ainda não entraram nele completamente, sendo esta uma discussão que agora consigo realizar de forma mais aprofundada.

Como o interesse pelas relações entre afasia e infância surgiu ainda enquanto cursava a graduação, minha monografia de conclusão de curso, também orientada pela professora Coudry e defendida em 2012, abordou justamente a relação entre afasia e infância a partir da comparação de dados de leitura e de escrita de duas crianças e de uma adulta afásica. À época, eu realizava o acompanhamento longitudinal desses sujeitos, estimulando a produção e analisando dados de fala, leitura e escrita de todos eles, para, então, observar as possíveis relações entre os processos pelos quais estavam passando. O processo de elaboração da monografia foi bastante interessante e muito produtivo para mim, pude aprender muito com as análises realizadas.

Após concluir, então, o curso de Letras, por conta do interesse geral pela Linguística e por sentir que gostaria de completar minha formação, ingressei no curso de bacharel em Linguística. Infelizmente, não pude concluir o curso, mas as disciplinas que cursei (sobretudo as que suscitaram reflexões sobre processos mentais e o caráter discursivo – ou seja, a relação entre aquilo que está sendo enunciado e os

³ Ambas as disciplinas (respectivamente registradas sob as siglas AM035 e AM045) são oferecidas a quaisquer alunos da Universidade e têm como proposta mostrar aos alunos de diversas áreas do conhecimento as relações entre fala, leitura e escrita, além de questões ligadas à patologização excessiva de dificuldades naturais de um processo de alfabetização e letramento.

⁴ O CCazinho (Centro de Convivência de Linguagens) iniciou suas atividades em 2004, também sob o comando da professora Coudry. Partilhando dos mesmos princípios teóricos da ND e, por consequência, do CCA, este centro tem como objetivo trabalhar a relação entre fala, leitura e escrita de crianças e jovens que apresentam dificuldades escolares e que, muitas vezes, receberam diagnósticos relacionados a questões neurológicas (Dislexia, Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Dificuldade de Aprendizagem, Déficit no Processamento Auditivo, Déficit Intelectual), os quais comprometem seu processo de escolarização e tem impactos também fora da escola.

significados anteriormente carregados, sua historicidade (ORLANDI, 2010) – que se pode relacionar a eles, permitiram a mim ter um olhar ampliado sobre as áreas dessa ciência), e me encantar ainda mais pela Neurolinguística de base discursiva. Sem dúvidas, a formação que obtive nesses dois cursos foi muito sólida, e me fez ter a certeza de que queria continuar os estudos na área, o que torna a possibilidade de realizar esta pesquisa ainda mais satisfatória.

Ao começar o Mestrado, cursei disciplinas que acrescentaram muito à bagagem que eu já carregava. Algumas delas contabilizadas como créditos obrigatórios e outras ultrapassando essa exigência burocrática, sem dúvidas todas elas serviram para refinar minha formação para olhar os dados e perceber o que, neles, saltava aos olhos, reafirmando aquilo que autores clássicos (Jakson, Freud, Jakobson, Luria) apontaram, como a relação mais imediata entre o funcionamento cerebral e as habilidades da linguagem, o que, certamente, serviu de base para o fortalecimento da linha de pesquisa da ND, à qual este trabalho se filia.

Depois de concluídas as disciplinas, pude me dedicar com mais atenção à análise dos dados, por meio da participação produtiva dos encontros do CCA, os quais me oferecem constantemente a possibilidade de reafirmar a opção por seguir essa área de estudos.

CAPÍTULO 1: Embasamento teórico

O ponto de partida desta pesquisa são os pressupostos teóricos da ND, produzidos pela articulação de teorias de grandes estudiosos da afasia e de sua relação com a linguagem: FREUD (1891), JAKOBSON (1981), VYGOTSKY (1987; 2007) e LURIA (1970; 1981), que comungam uma concepção anti-localizacionista de cérebro, sendo a linguagem pautada na relação com o outro, e o sistema cerebral e linguístico hierarquicamente organizado em relações.

O estudo das afasias, que começou a ser sistematizado na segunda metade do século XIX, entre 1860 e 1870, e teve como ponto de partida as contribuições de Broca e Wernicke⁵ que, descrevendo determinadas lesões cerebrais, e observando seus pacientes, definiram áreas cerebrais que seriam responsáveis pela produção (no caso da área de Broca) ou pela compreensão (no caso da área de Wernicke) da linguagem. A correlação entre o local da lesão e os sintomas foi consolidada como o método de pesquisa localizacionista, ganhou força e muitos adeptos. Realmente, considerando a tecnologia disponível no fim do século XIX, os avanços trazidos pela *descoberta* da relação entre local da lesão e efeito na linguagem foram muito significativos, e representam um passo bastante importante para o estudo das afasias.

Foi Freud, em seu estudo crítico das afasias, no mesmo século, em 1891, quem pôs em questão sua base orgânica e a força explicativa dos sintomas, em favor da modificação funcional a elas associadas. Segundo sua teoria, o que existe é um aparelho de linguagem, essencialmente associativo, que envolve o complexo de palavra – e sua relação com processos acústicos, motores e visuais – e o complexo de objeto – associado a elementos acústicos, táteis e visuais que se inter-relacionam em torno do que faz sentido.

A importância desse estudo se confirma até os dias atuais, pois foi a partir dele que uma série de fenômenos linguísticos passaram a ser reinterpretados e ressignificados, permitindo que uma série de episódios neurológicos que, até então, eram vistos como determinantes para que uma pessoa pudesse ou não

⁵ Em linhas gerais, a afasia de produção, conhecida como de Broca, por ter sido ele o neurologista que a formalizou, caracteriza-se pela dificuldade de produzir enunciados verbais, enquanto que a afasia de Wernicke está mais relacionada à compreensão desses enunciados. Tais estudos foram singulares na medida em que foram tomados como ponto de partida para a caracterização das afasias de modo mais sistemático, ainda que, com o passar do tempo, muitas das considerações feitas a respeito da concepção localizacionista tenham sido questionadas.

falar/ler/escrever da forma como fazia antes de apresentar a lesão, recebessem um outro olhar: mais investigativo e integrado, assim como é a linguagem e seus discursos. Enquanto uma visão localizacionista defenderia a posição de que uma pessoa com afasia de Broca, por exemplo, tivesse necessariamente problemas para construir sentenças, a visão trazida por Freud, de um cérebro integrado e em movimento, permite-nos enxergar que, a depender do trabalho realizado com esse sujeito, e das duas experiências anteriores com a linguagem, as suas dificuldades não de se manifestar de forma não generalizada. E é nesse conceito freudiano, entre outros, que se instaura a ND, uma vez que a busca pelo sujeito inserido na linguagem, e que nela deseja se reinserir, motiva e sustenta a abordagem discursiva com a qual se trabalha nas pesquisas realizadas na área.

Outra concepção funcional e integrada de cérebro, também importante para a ND, é a apresentada por Luria em seus diversos estudos de afasia. Em 1970 (LURIA, 1970), o neuropsicólogo russo, em um texto cujo foco é a plasticidade cerebral e o funcionamento integrado do cérebro, propõe uma divisão do cérebro em três grandes blocos que apresentam especificidades, mas são interdependentes e se relacionam o tempo todo, de modo a permitir que as atividades práticas presentes na vida sejam realizadas com êxito pelos indivíduos.

De um modo geral, então, para o autor, as funções superiores que diferenciam os homens de outros animais (linguagem, memória, percepção, atenção dirigida, gestualidade, raciocínio intelectual) são construídas a partir da interação entre os indivíduos de uma dada sociedade, e entre esses com o mundo. Nesse sentido, são historicamente construídas, e todo o cérebro se mobiliza para que esses registros aconteçam e se cristalizem, quando necessário, na vida dos homens. Para que essa rede de estruturas funcione, cada área do cérebro (cada bloco) age de forma determinada e em consonância com as demais.

Apresento brevemente, então, a divisão do cérebro em blocos proposta pelo neurologista russo. O Bloco I, formado por estruturas do tronco cerebral, mais internas do cérebro, e ligado a processos primordiais para as práticas humanas, é o responsável pela atenção dirigida e seleção de estímulos, nos momentos em que o cérebro se encontra em estado vigil. Esse bloco atua para que as atividades planejadas e realizadas pelos demais blocos sejam possíveis. O Bloco II, formado por regiões que abrangem os lobos parietal, temporal e occipital, está ligado ao

recebimento dos estímulos enviados pelo Bloco I e das informações recebidas dos órgãos sensoriais, preparando o cérebro para as ações que serão realizadas. O Bloco III, formado pelo lobo frontal, na região mais anterior do cérebro, é o responsável pela programação, regulação e verificação das atividades cerebrais, além de sua realização efetiva. Segue imagem representativa do cérebro para que se identifiquem as áreas correspondentes aos blocos descritos:

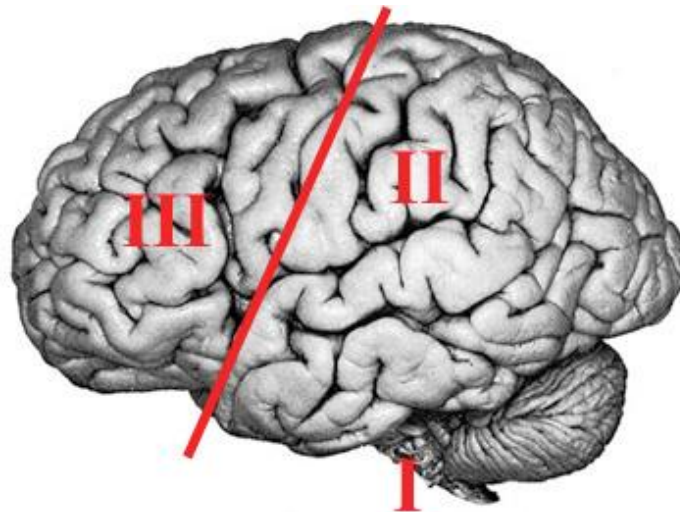


Figura 1 – Representação da divisão cerebral em blocos proposta por Lúria

<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/10/neuropsicopedagogia-novas-perspectivas.html>. Acesso em 17/09/2018.

Tendo em mente um funcionamento interdependente do cérebro, em que diferentes áreas se relacionam de modo a permitir a realização de atividades, para Lúria, se um dos blocos apresenta algum tipo de comprometimento, isso pode se refletir no funcionamento dos outros blocos e, por consequência, na realização de determinadas atividades. É esperado, então, que as atividades relacionadas à linguagem (fala, leitura e escrita) sejam também afetadas em caso de comprometimento cerebral, para além das consequências mais imediatas causadas pela localização de uma lesão.

Nesse sentido, a teoria proposta por Luria dialoga e oferece amparo à concepção de afasia proposta por Freud, que a considera uma modificação funcional, inerentemente ligada ao aparelho complexo de linguagem, na medida em que também considera a linguagem como um complexo de associações e relações cerebrais, não apenas vinculada ao funcionamento de uma região específica do córtex, mas envolvendo uma grande parte dele. Ou seja, para que um indivíduo realize atividades de linguagem, segundo FREUD (1891), deve ser acionado o que chama de “aparelho central da linguagem” uma grande área contínua do cérebro, que engloba os lobos frontal, temporal e parietal. Se uma dessas áreas, portanto, apresentar um comprometimento, ele se refletirá nas demais, no resultado dos processos cerebrais e na neurodinâmica cerebral como um todo, sendo esta a grande contribuição do autor para os estudos das relações entre cérebro e linguagem. Esse funcionamento global do cérebro em relação às atividades linguísticas remete, portanto, às relações de interdependência entre os blocos propostos por Luria.

Outro autor importante para a teorização da afasia que a ND se propõe a fazer é Roman Jakobson (1956/1975: *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*), primeiro linguista a examinar a afasia a partir de um modelo de linguagem assentado em operações que estruturam a cadeia verbal. A teoria deste autor contribui em muito para a análise dos mecanismos adotados pelos sujeitos afásicos e a sua relação com a linguagem que se reestrutura.

Para Jakobson, a linguagem se estrutura a partir da relação entre dois eixos distintos, mas interdependentes, a saber, um eixo de *seleção* e um de *combinação*. Em linhas gerais, para que possamos produzir um enunciado que seja entendido por interlocutores que, obrigatoriamente, compartilham de um mesmo sistema linguístico, é necessário que nos utilizemos da capacidade de selecionar elementos e de combiná-los em uma sequência inteligível. Retomando a formulação feita por SAUSSURE (1918), Jakobson interpreta o que aquele chamou de uma relação que acontece “*in absentia*” como sendo a seleção, ou seja, é necessário que cada item do código linguístico seja selecionado, dentre muitas outras possibilidades igualmente dotadas de significado, de modo a se excluïrem outras opções e, em seguida, ser possível fazer a combinação desses elementos – a relação que Saussure classificou como sendo “*in praesentia*” –, ou seja, concatená-los obedecendo às regras

fonológicas, morfológicas e sintáticas do sistema linguístico a que pertencem esses elementos.

Jakobson transfere essa concepção do funcionamento linguístico para os casos de afasia em que a linguagem (no que concerne à fala, à leitura e/ou à escrita) se mostra desestruturada. De acordo com a teoria proposta por ele, todas as afasias afetariam principalmente um desses eixos, do que decorreriam diferentes dificuldades relacionadas à linguagem e, da mesma forma, diferentes possibilidades de reorganização das estruturas linguísticas mais afetadas. Um afásico que tivesse o eixo de seleção afetado teria maior dificuldade em escolher os elementos mais apropriados para dizer aquilo que deseja, enquanto que um afásico que tivesse o eixo da combinação mais afetado, apresentaria maiores dificuldades em organizar um enunciado, e as relações entre as palavras se mostrariam mais comprometidas.

Em paralelo, o autor propõe ainda uma formulação desse modelo de afasia baseada em processos metafóricos e metonímicos, de acordo com os quais os afásicos que tenham o eixo de seleção comprometido recorrem frequentemente a relações metonímicas (para dizerem “garfo”, por exemplo, dizem “talher”). Isso acontece por caracterizar uma tentativa de resgatar o contexto, tão essencial para os que apresentam dificuldades de selecionar os elementos linguísticos necessários para se expressarem, uma vez que as relações de dependência entre as palavras (as que expressam noções de conjunto como meses ou estações do ano, dias da semana, períodos do dia etc. trazem consigo os elementos relacionados a elas) auxiliam a organizar todos os elementos que o afásico tem disponíveis no momento de selecionar a palavra mais adequada àquilo que quer dizer.

De modo diferente, afásicos que apresentam o eixo da combinação comprometido recorrem comumente a relações metafóricas (para dizerem “microscópio”, por exemplo, dizem “óculo de alcance”). Essa substituição acontece, em oposição à situação descrita no parágrafo anterior, porque as relações de dependência entre palavras são difíceis de serem retomadas por pessoas que têm esse tipo de afasia, e, nesse caso, a seleção de termos semelhantes (ou opostos) é mais acessível ao afásico.

Concluindo as considerações sobre as contribuições de Jakobson para a formulação de uma Neurolinguística de base discursiva, retomo texto de COUDRY

(2008), *Neurolinguística Discursiva: Afasia como tradução*, em que a autora sustenta, a partir dos pressupostos apresentados por JAKOBSON (1959/1975), que a tradução é sempre uma relação entre dois sistemas, que a afasia também se comporta dessa forma, uma vez que diferentes sistemas, verbais e não-verbais (gestos, sons, desenhos), integram-se e interagem na linguagem de um sujeito afásico, demonstrando que as possibilidades de significação vão muito além do signo verbal e das relações entre palavras.

A relação entre essa arquitetura cerebral e o papel que a linguagem desempenha nela é explorada de forma bastante clara em COUDRY e FREIRE (2005), publicação em que as autoras mostram de que forma as implicações dessa concepção de cérebro são transportadas para o trabalho em sala de aula, de modo que o professor possa compreender o funcionamento cerebral durante o aprendizado e outros processos complexos relacionados à aquisição de um conhecimento formalizado.

Tal preocupação em abarcar também o ambiente escolar e trazê-lo para as reflexões relacionadas à relação entre linguagem e cérebro configura um outro aspecto importante da abordagem discursiva da ND. O que motiva esse movimento é a hipótese, que se comprova nos dados analisados pelos pesquisadores da área, de que entender os processos de aprendizado pelos quais passa uma criança ou um adolescente e a forma como esse jovem se relaciona com a escola e o saber referente à língua oferece material para que se compreendam, com maior abrangência, as possibilidades de inserção (no caso das crianças e adolescentes) e de reinserção (no caso dos sujeitos afásicos) no sistema escrito da língua, e na sua relação com a fala.

Tais reflexões serão retomadas neste texto ao longo da apresentação dos dados, bem como de sua análise e discussão, por serem parte da teoria que fundamenta esse movimento de olhar para os dados. Vale ressaltar que o conceito de 'dado' adotado para esta pesquisa é o de *dado-achado* (COUDRY, 1996), de acordo com o qual o dado é produto da interação entre investigador e afásico, sendo conjuntamente construído e não servindo como mera exemplificação ou constatação do investigador frente ao que está sendo produzido pelo sujeito afásico. Nesse sentido, o interesse pela história e pelas particularidades de cada sujeito é essencial para que se possa construir uma relação verdadeiramente pautada pelo trabalho

discursivo com a linguagem, em concordância com o que já havia sido proposto por Freud quando trata do caráter interdependente e discursivo do cérebro.

A pesquisa empreendida por Coudry a partir do estudo de inúmeros aspectos linguísticos apontados por esses autores e observados nos casos de afasia, permite que tenhamos a afasia caracterizada como

[...] alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais) produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associarem a alterações de outros processos cognitivos. Um sujeito é afásico quando, do ponto de vista linguístico, o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação. COUDRY, 1986. p.5.

Nesse sentido, o estudo das afasias, do ponto de vista discursivo, abarca tanto o aspecto mais imediato da comunicação linguística, mas sem dúvidas extrapola para as relações de significação, de interação entre sujeitos, de subjetividade de um modo geral, o que o torna ainda mais rico e as contribuições à área inúmeras.

Como se pode ver pela definição de Coudry, reproduzida acima, a percepção de linguagem adotada pela ND a considera um produto histórico (FRANCHI, 1977) das relações humanas, e, sem que seja reduzida a um código de comunicação, partindo do pressuposto de que o sujeito afásico, por conta do trauma funcional sofrido no cérebro, lida o tempo todo com uma reorganização global de todo o aparato cerebral e linguístico (FREUD, 1891). Tal visão, novamente, contrasta com aquela fornecida pelos estudos localizacionistas, para os quais determinada área afetada do cérebro resultaria necessariamente em determinada complicação na linguagem do sujeito, como se tanto cérebro como língua pudessem ser explicados como códigos de mera checagem de tarefas concluídas ou a serem concluídas.

As implicações de uma lesão cerebral podem ser muitas, e das mais variadas, no que compete à linguagem (fala, leitura e escrita são afetadas de maneiras diversas). Tal variação se deve, em parte à extensão e localização da lesão, como também ao histórico pessoal do sujeito, às condições de atendimento médico e à relação que este já mantinha com as práticas linguísticas socialmente estabelecidas. Nesse sentido, mostra-se essencial que a intervenção realizada por um pesquisador nas práticas linguísticas do sujeito que sofreu a lesão leve em conta as

particularidades que definem esse sujeito, ou seja, uma intervenção proveitosa será aquela discursivamente orientada, que olha para aspectos pessoais e importantes para a vida do sujeito afásico e, a partir daí, consolida uma relação de troca essencial para que as questões linguísticas sejam tratadas da forma mais adequada e eficiente possível.

Uma pessoa jovem, que estava prestes a se formar no Ensino Médio, envolta em tecnologias que facilitam a comunicação por escrito tem uma relação bastante funcional com a escrita, a leitura e até mesmo a fala, sendo que elas funcionam como um dispositivo⁶ (AGAMBEN 2009) de interação com o outro e o mundo. Caso um pouco diferente seria o de uma pessoa com mais idade que tivesse, por exemplo, dedicado a vida ao ensino de Português, Filosofia, História, o que requer uma visão diferente da língua, com um peso simbólico significativo, e do que ela pode representar, além, certamente, de seu uso mais imediato na interação social. Sem que seja necessário, ou possível, estabelecer qualquer juízo de valor sobre uma ou outra posição, o que se pretende é destacar que o histórico pessoal de cada sujeito deve ser levado em conta para que se busquem caminhos alternativos que sejam mais significativos e produtivos, do ponto de vista da sua reinserção no sistema linguístico modificado pela afasia em várias de suas relações.

Tendo essa visão integrada como ponto de partida para que possa ser realizada uma intervenção de qualidade, a teorização assumida pela ND dispensa, aos sujeitos afásicos, um olhar que não se concentra na lesão que apresentam, mas nos processos de reorganização e reestruturação da linguagem. Para que isso seja possível, é preciso que a abordagem se encaminhe no sentido de permitir, por meio da interação, um ambiente – discursivo – propício para que novos caminhos sejam traçados e as instabilidades sejam controladas e até superadas, mesmo que por operações não oficiais, intermediárias (COUDRY, 2002; ABAURRE e COUDRY, 2008), ou seja, por meio de estratégias que podem ser indiretas e usar de recursos extralinguísticos. Caso notável do uso de uma das estratégias possíveis é o do afásico que, ao desejar falar sobre o eclipse da lua e não ter acesso à palavra “eclipse”, escreve no papel a letra E e, ao lado dela, coloca um clipe de papel (comumente

⁶ A noção de “dispositivo” está relacionada ao aparato, físico e simbólico, que permeia a relação entre sujeito e linguagem. Na concepção adotada, o dispositivo seria o elemento mediador da interação, podendo ser o papel, a caneta, a lousa, ou ainda o celular, o computador, entre outros elementos que possam, de uma forma ou de outra, possibilitar a interação por meio da linguagem.

chamado de *clips* na linguagem corrente cotidiana) que havia achado na mesa, aproximando, então, por meio do som, E e CLIPS, construindo uma saída criativa e eficiente para se referir ao “eclipse”.

Para que essa interação discursivamente orientada e proveitosa aconteça, é necessário que pesquisadores e afásicos convivam com certa proximidade, e que os rótulos sejam, na medida do possível, deixados de lado no momento dessa interação. Espaços de convivência são, portanto, imprescindíveis para que as interações se deem qualitativamente, e foi em ambientes discursivos como esses que esta pesquisa se desenvolveu.

CAPÍTULO 2: Ambientes discursivos: CCA e CCazinho

Um ambiente discursivo caracteriza-se como um espaço de interação mediada por práticas reais de linguagem que visam ao desenvolvimento de habilidades linguísticas que estão adormecidas, ou em pleno despertar. Esse ambiente é encontrado no Centro de Convivência de Afásicos (CCA), no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, espaço de convivência harmônica entre afásicos e não-afásicos, em que são realizadas atividades cotidianas moderadas pela linguagem, seja ela falada, cantada, escrita, além de práticas sociais de convivência, como refeições, confraternizações, todas elas contribuindo efetivamente para a reorganização dos sistemas linguísticos afetados em cada um dos sujeitos que frequenta os encontros, na medida em que fornecem a esse afásicos uma escuta interessada e alternativas para que (re)construam uma interação de qualidade com os que os cercam.

Em texto de 2017, Coudry e Bordin exploram as potencialidades desses ambientes, que se complementam no sentido de oferecerem terrenos férteis de significação, tanto aos adultos acometidos por episódios neurológicos que desestruturam sua linguagem quanto às crianças que, por algum motivo, não se adequam ao ensino escolar como é realizado atualmente.

Nas palavras das autoras,

O trabalho com a linguagem nas afasias e na infância se faz mediante as várias práticas discursivas em que o sujeito se engaja, ou pode se engajar, as tendências que a língua pode manifestar quando o sujeito trabalha com os processos patológicos e/ou com processos que aparentemente fogem à regra, no caso das hipóteses de escrita que a criança e o afásico formulam. COUDRY e BORDIN (no prelo).

Justamente seguindo essas práticas discursivas e todos os estímulos que dela circulam, temos que um dos objetivos dos encontros do CCA é explorar as potencialidades linguísticas de cada sujeito afásico a partir de recortes reais de fala, leitura e escrita. As atividades desenvolvidas são todas baseadas na interação entre afásicos, e entre afásicos e investigadores (pesquisadores, alunos de graduação e pós e estagiários do curso de Fonoaudiologia), construída de maneira realmente genuína. Os laços criados pela convivência semanal entre todos os sujeitos

participantes os deixam mais confortáveis, e as situações naturais de interação surgem com frequência.

Tendo como base a interação semanal no grupo de afásicos, contamos também com as sessões de acompanhamento longitudinal individual, em que o sujeito afásico se encontra com o investigador, para realizar atividades mais particularizadas, de acordo com as dificuldades pontuais enfrentadas pelo afásico. O acompanhamento longitudinal se baseia na noção de cuidador, trazida por VYGOTSKY (1926/2007), como uma espécie de mediador entre o afásico e o material linguístico disponível a ele. O conceito de cuidador envolve o de mediador, estabelecido por Vygotsky. Para o autor, a criança consegue alcançar o próximo nível de desenvolvimento por meio de um adulto, ou seja, de alguém que saiba mais que ela e que possa ensiná-la. O cuidador é representado por esse adulto (BORDIN, 2010; COUDRY, 2010). Além de contar com essa interação, o sujeito tem também, agindo sobre suas ações, uma série de dispositivos (AGAMBEN, 2009) com os quais deve interagir para significar e ressignificar a linguagem, para se reinserir nos contextos sociais a que pertence.

Em paralelo ao que é realizado com os afásicos no CCA, Coudry fundou o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho), em 2004, que recebe crianças e jovens que apresentam dificuldades escolares, ou de aprendizado, e que não raramente foram diagnosticados com alguma patologia de linguagem ou de comportamento (dislexia, déficit de atenção com ou sem hiperatividade, problemas no processamento auditivo, entre outros), ou com patologias ligadas a disfunções neurológicas (deficiência mental, síndromes diversas).

O trabalho realizado no Ccazinho compartilha dos mesmos princípios teórico-metodológicos do CCA, ou seja, é marcado pela interação entre essas crianças e jovens e seus cuidadores, conforme os pressupostos assumidos a partir de Vygotsky, visando a construção de um ambiente propício ao aprendizado, em que sejam considerados aspectos da vida dessas crianças e jovens para além do ambiente escolar. As atividades propostas pelos cuidadores são contextualizadas e significativas, o que torna esse ambiente tão diferente dos outros que costumam frequentar, e isso se reflete na sua relação com a linguagem. Ao enxergarem que o trabalho que fazem com a linguagem não é precário como acreditavam ser, as crianças e jovens se mostram cada vez mais encorajados a criar e testar hipóteses que farão com que olhem a língua de forma diferente, e a percebam como realmente

é: um sistema que tem suas regras de funcionamento mas que não é estanque e excludente como a escola pode fazer parecer.

A partir desse contato e desse trabalho com a língua, a linguagem e outros sistemas de significação, então, processos que (devido a inúmeros possíveis motivos) ainda não haviam sido automatizados, passam a ser, e a criança ou jovem se vê sendo capaz de superar as barreiras impostas a ele ao longo de seu processo de letramento, alfabetização ou percurso escolar como um todo.

Em resumo, o trabalho da ND, em nossa universidade desenvolvido no CCA e no CCazinho, se concentra em inserir o sujeito no uso discursivamente orientado da linguagem, que ocorre em meio a práticas discursivas, que envolvem a fala, a leitura e a escrita, em diversos contextos languageiros, de modo que esse sujeito consiga estabelecer (ou restabelecer) as relações necessárias para transpor as dificuldades que apresenta em relação a sua própria linguagem.

O *corpus* desta pesquisa recobre, então, dados produzidos por um jovem afásico, tanto nas sessões coletivas do CCA quanto em acompanhamentos individuais realizados por mim e por outros investigadores que me sucederam no estudo do caso que será apresentado adiante. O contato próximo que se cria entre o investigador e o sujeito afásico é muito proveitoso para o processo de reinserção desse sujeito no mundo grafocêntrico em que vivemos - e ao qual já pertenceu anteriormente. Conhecer hábitos, gostos e aversões da pessoa que foi acometida pela lesão cerebral e, por isso, tem sua vida toda reorganizada, torna o trabalho do investigador muito mais produtivo, pois aumenta as chances de sucesso de uma atividade proposta, além de permitir que a interação aconteça de forma mais natural e, é possível afirmar, verdadeira, uma vez que o interesse pela vida do outro é mútuo e sincero, a ponto de ser possível reconhecer se determinada situação é ou não agradável ao sujeito afásico, por exemplo.

Cabe ressaltar aqui o movimento interessante que vem sendo explorado pela ND desde meados de 2010, quando a área começa a incorporar as reflexões propostas essencialmente por FREUD (1891) a respeito do que seria o novo e o velho na linguagem. No já citado texto de 2008, *Afasia como tradução* (e também em *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo*, de 2010), Coudry destaca a relação que se pode estabelecer entre aquilo que um afásico já carrega consigo (o

velho) e a forma como esse conhecimento é transformado pela afasia, gerando um novo, que vai sendo, então, reincorporado e reintegrado às suas funções cotidianas, podendo ser cada vez mais um conhecimento já sedimentado para esse sujeito que se vê às voltas com uma fala, leitura e escrita que, muitas vezes, parecem não mais lhe pertencer. Neste texto, a autora afirma

É justamente na *mobilidade da barra* que separa o velho do novo que incidem as afasias. O afásico, como vimos, perde a intimidade com a língua estabelecida ao longo da vida; e tudo se apresenta como novo, rompendo a anterioridade lógica da entrada da criança na língua, capturada pelo funcionamento da linguagem. A mobilidade da barra - que nem sempre é a mesma - determina o que é da ordem do normal e o que é da ordem do patológico, a depender de fatores fisiológicos, psíquicos, históricos e neuropsicológicos. COUDRY, 2008. p.4-5.

A anterioridade a que se refere está condicionada tanto às práticas sociais linguísticas das quais o afásico participava quanto à possibilidade de interação com o outro por meio da linguagem. Se, nos termos de FREUD (1891), “aprender a falar é aprender a repetir”, a relação com o outro se mostra essencial para um processo de entrada no mundo da língua (pelo qual passam as crianças) e também para o processo de reentrada nesse mundo, desafio enfrentado pelos afásicos que apresentam comprometimentos linguísticos das mais variadas naturezas.

Em linhas gerais, a aproximação entre os processos pelos quais passam afásico e criança é possível na medida em que, no caso dos afásicos, ocorre a dissolução da linguagem (JACKSON, 1874) daquilo que já estava sistematizado e estabilizado, ao passo que com as crianças que estão se inserindo no contexto da leitura e da escrita, esses mesmos processos devem ser sistematizados e estabilizados. Se, de um lado, o afásico precisa de vivências para se reinserir no sistema da língua e em seu uso, seja por meio da fala, da leitura ou da escrita, de outro, as crianças que passam pelo processo de sistematização da escrita e da leitura se veem também precisando dispor de condição semelhante que, invariavelmente, passa pela fala. Nesse sentido, aproximar os movimentos realizados por afásicos e por crianças em processo de alfabetização/letramento, ou de aquisição de leitura e de escrita, é um campo muito rico e para o qual a produção de Coudry e de diversos outros pesquisadores vêm contribuindo grandemente.

Em texto de 2012, *Afasia e infância: registro do (in)esquecível*, Coudry e Bordin, baseadas sobretudo nos estudos de Jakobson e Freud, tratam da aproximação entre afásicos e crianças e de sua relação com a língua que já tinham, no caso dos afásicos, ou com a que estão adquirindo, no caso das crianças que, apresentando dificuldades escolares de aprendizagem, têm esse processo interrompido. Trago a seguir trecho em que as autoras sintetizam o raciocínio que motiva a comparação e as relações entre os processos vividos pelos sujeitos:

Conforme Agamben (1978), o lugar do afásico, saindo do sistema, é a possibilidade de haver lembranças do que fora esquecido do balbucio que voltam a ressoar. Ainda segundo este autor, a infância da linguagem é uma experiência muda e retorna na afasia, o que, para o não afásico, é impossível. No caso da afasia, o afásico lembra e esquece a própria língua, lembrança e esquecimento na acepção de Freud, ou seja, como acesso a caminhos interrompidos pela modificação funcional que suscitam rearranjos no contínuo da fala. COUDRY e BORDIN, 2012, p. 141.

As noções de lembrança e esquecimento se colocam o tempo todo quando são consideradas as imposições feitas pela afasia, dado que os processos de significação por meio da linguagem são afetados e isso resulta em uma série de rearranjos que devem ser feitos para que o sujeito afásico possa falar ou escrever aquilo que deseja, bem como compreender aquilo que lê ou ouve. Nesse sentido, há um jogo constante entre o que está à disposição desse sujeito no momento da interação via linguagem (lembrança) e aquilo que lhe falta (esquecimento).

Tendo em vista tais conceitos e considerações, os dados apresentados neste trabalho procuram, salientar, além dos aspectos mais concernentes à afasia e ao que ela acarreta, momentos em que a relação entre as práticas linguísticas de uma criança em processo de aprendizado e as de um adulto afásico se torna mais evidente, seja pela semelhança, seja pela diferença nas etapas dos processos de cada um deles.

CAPÍTULO 3: Análise de dados

Neste capítulo, apresento o caso de GF, um jovem afásico que chegou ao CCA em 2012 e, desde então, passou por uma série de mudanças em sua vida. Tais mudanças foram, como era de se esperar, essenciais para que ele apresentasse as condições de interação que apresenta atualmente. Por meio da apresentação e análise de dados que ilustram sua trajetória, desde antes de se tornar afásico, pretendo destacar os processos de significação protagonizados por GF, de modo a discutir em que medida a interlocução atenta e produtiva contribui para que tenham sido e continuem sendo reestruturadas as práticas linguísticas/discursivas do jovem. Trago, então, dados de um caderno de escola, anterior à lesão, para que se possa tentar compreender que relação GF tinha com o universo escolar (e, por consequência, com a escrita) antes de se tornar afásico. Apresento também dados de GF produzidos no CCA ao longo de sua passagem pelo grupo de convivência, além de dados que ilustram como se dá a interação de GF em meio virtual, mesmo depois de ter deixado de frequentar o CCA.

3.1 Uma breve apresentação do caso de GF

Aos 18 anos, em setembro de 2010, GF sofreu um acidente no caminho para a empresa em que havia começado a trabalhar há pouco tempo, o que causou um traumatismo cranioencefálico. O jovem foi atropelado por um caminhão ao atravessar uma rodovia e esse atropelamento gerou uma hemorragia muito grande que exigiu uma craniectomia⁷ para que fosse contida. A hemorragia e a cirurgia causaram um comprometimento fronto-têmporo-parietal no hemisfério esquerdo do cérebro de GF, o que resultou em uma afasia verbal, nos termos de FREUD (1891)⁸.

A afasia de GF, então, caracteriza-se pela dificuldade em produzir enunciados (falados ou escritos) e em organizar de um modo sequencial as informações de que dispõe para produzir esses enunciados. Tais dificuldades se revelam, por exemplo, na sua pouca autonomia na fala espontânea, que deve ser organizada e reorganizada

⁷ Essa cirurgia consiste na remoção de parte da calota craniana com o objetivo de aliviar a pressão cerebral causada por inchaço no local da lesão. GF, após realizar o procedimento, passou meses com um afundamento na região operada, o que, acredito, contribuiu – compreensivelmente – para a sua reclusão e pouca vontade de interagir com o outro.

⁸ Nos termos de LURIA (1976), GF apresenta uma *afasia eferente*.

o tempo todo, no momento em que se fala, do ponto de vista sintagmático (JAKOBSON, 1956).

Após a cirurgia, os médicos suspeitaram de um quadro de meningite, que não foi confirmado. Sua cirurgia foi, portanto, bem-sucedida e conteve o sangramento, que poderia ter causado danos mais severos a GF. Em tomografia realizada em 03 de outubro de 2010, após a cirurgia, lê-se: “reduziu o edema do parênquima encefálico à esquerda, permanecendo discreto efeito compressivo no ventrículo lateral esquerdo. Hoje nota-se leve desvio das estruturas na linha média para a direita”, de onde se pode verificar que o hemisfério esquerdo permaneceu lesionado. O hemisfério esquerdo, o mais comprometido no caso de GF, é o responsável por mais lógicas e mais estritamente ligadas à representação por meio da linguagem, uma vez que escrita e leitura são ações bastante dependentes de mecanismos lógicos, ainda que, certamente, ambos os hemisférios estejam interligados e ajam conjuntamente na realização de quaisquer tarefas, inclusive as mais diretamente relacionadas aos processos linguísticos.

Decorrente dessa lesão localizada no hemisfério esquerdo, há um comprometimento motor do lado direito de seu rosto e de seu corpo que se mantiveram, conforme revela avaliação de motricidade orofacial realizada em 2014, segundo a qual a hemiface direita apresenta menos força e mobilidade em relação à esquerda, por conta da lesão. Por conta da lesão, também, GF apresentou um afundamento da calota craniana, o que trouxe consequências visíveis, e totalmente compreensíveis, para as relações interpessoais que o jovem travava com conhecidos e desconhecidos.

A chegada de GF ao CCA, em 2012, foi bastante marcante para mim por ser ele muito jovem diante do grupo de sujeitos que frequentava o grupo à época. A avaliação inicial do CCA, realizada em abril de 2012, aponta como quadro geral da condição de GF uma fala lentificada (em “câmera lenta”), compreensão da leitura apenas quando feita pelo outro, impossibilidade de realizar leitura silenciosa, ainda que conseguisse ler e reconhecer alguns nomes de pessoas mais próximas (como de familiares). Nessa avaliação inicial, foi possível identificar pontos de interesse de GF: acompanhava o Corinthians no campeonato de futebol; assistia a filmes, novelas, programas de televisão como Big Brother e The Simpsons; assistia a alguns telejornais e sabia de acontecimentos pontuais e recentes, e tinha facilidade de

encontrar nomes na agenda de contatos de seu celular, característica que vai ser explorada na análise dos dados que se seguem. Além disso, realizava outras atividades: fisioterapia, fonoaudiologia e hidroginástica.

Em relatório de acompanhamento fonoaudiológico de 2012, realizado por estagiários de fonoaudiologia que frequentavam o CCA, é relatada a dificuldade de GF para falar os números, tarefa para a qual precisa do apoio espacial e serial dos dedos na contagem. Veremos que essa dificuldade está também ligada ao tipo de lesão que GF apresenta. Neste mesmo relatório, aparecem também dificuldades de fala e de escrita, e as alternativas escolhidas para contorná-las, como o uso de palavras-chave para se referir ao padrasto. GF diz o nome do padrasto e em seguida as palavras “casado” e “mãe”, além de apontar para fora da sala, onde estavam a mãe e seu marido.

Passada a avaliação inicial, GF começa a frequentar os encontros do CCA. Por estar ainda abalado pelo acidente recém ocorrido (para além de seu quadro neurológico), GF tinha uma postura bastante tímida, interagindo pouco com os outros afásicos e com os pesquisadores. Apesar dos pontos de interesse que listou na avaliação inicial, durante os encontros em grupo, GF relatava uma rotina bastante monótona, dormia muito e não contava sobre nenhuma atividade interessante que fazia durante a semana. Grande parte dessa sua postura reservada se devia a questões de autoestima, provocadas pelo acidente de um modo geral e, especificamente, pelo afundamento da calota craniana que apresentava. Aparentemente procurando esconder ou disfarçar essa sua condição, GF recorrentemente usava bonés e toucas que o faziam se fechar ainda mais para o contato com as outras pessoas. Essa postura muda significativamente quando GF passa por uma cirurgia que reconstrói a área deformada de seu crânio, em conjunto com outros acontecimentos que o devolvem a personalidade mais ativa que apresentava antes do acidente.

Aos poucos, com a carga de motivação que os encontros do CCA sempre procuram promover, vemos que essa postura vai se alterando, ele retoma antigos desejos e descobre novas motivações, inclusive a partilha de suas conquistas com amigos e familiares. Ele passou a relembrar e criar desejos, além de se mobilizar para realizá-los. Procura, então, mecanismos para voltar a estudar, para conseguir a Carteira de Habilitação, começa a frequentar a academia, e todos esses foram passos

muito importantes para a interação social de GF, que deixou de passar tanto tempo vendo a TV, passou a se comunicar com mais frequência (e muita desenvoltura) pelas redes sociais e a se mostrar mais interessado em discutir fatos ocorridos em nossa cidade, país, e mesmo questões internacionais, sem ter deixado de lado o interesse - cultivado também no CCA - pelo futebol (e pelo Corinthians).

O processo de mudança de postura de GF será ainda retomado em outros momentos deste trabalho com maior detalhamento. Por ora, ainda que o principal objetivo deste trabalho seja analisar a produção escrita de GF, é conveniente uma apresentação do quadro geral de sua afasia, abarcando também fala e leitura, de modo que se possa entender melhor os processos de escrita que são, invariavelmente, conectados à fala e à leitura. Essa apresentação geral se desenvolve nas próximas páginas.

3.1.1 A fala de GF

Como resultado da lesão de GF, sua fala se mostra lentificada, com um ritmo pouco cadenciado e que se perde de modo relativamente frequente. Poucas palavras são pronunciadas por ele, a hesitação e a dificuldade de encontrar as palavras, ainda que em grau menor, também se mostram presentes quando a fala espontânea deve aparecer.

Por vezes, quando chegou ao CCA, a postura de GF foi “desistir” de falar o que queria, por conta da demora para encontrar os termos desejados. Quando outra pessoa tentava sanar a lacuna e dizia a palavra procurada por GF, este reconhecia imediatamente e sinalizava o reconhecimento dizendo enunciados aparentemente cristalizados, como “Isso! Isso!”. Pode-se notar, então, que a forma desejada estava bastante clara para GF, ainda que o acesso a ela estivesse comprometido, o que é comum para o tipo de afasia que ele apresenta.

A necessidade de organizar um enunciado espontaneamente coloca em questão uma das dificuldades de GF em relação à fala: encadear elementos linguísticos em uma sequência que ele reconheça ser a ideal é uma atividade complexa para GF por exigir que o eixo sintagmático, como proposto por Jakobson (1956) seja explorado. Segundo o autor, a linguagem se estrutura em um eixo paradigmático e em um eixo sintagmático, sendo que o primeiro seria responsável

majoritariamente pela possibilidade de selecionar os elementos linguísticos (termos, sons, letras...) necessários para que se diga ou escreva o que se quer. Já o eixo sintagmático seria o responsável por combinar os elementos já selecionados, de forma a encadeá-los adequadamente e estruturar um enunciado que possa ser compreendido pelo interlocutor. A afasia, de um modo geral, afeta a possibilidade de se usarem os dois eixos ao mesmo tempo – por comprometer um ou outro eixo de modo mais significativo, a relação entre eles fica, também, abalada.

No caso da afasia apresentada por GF, que compromete a produção de enunciados, é o eixo sintagmático o mais afetado pela lesão. Enquanto a seleção lexical se mostra mais preservada (ainda que não totalmente), a combinação de termos se coloca como um desafio para o jovem afásico. Ao passo que a combinação se mostra fragilizada, a seleção sente os impactos: se o sujeito não está certo de qual é o termo que deve dar sequência ao que está sendo dito, a palavra, que poderia já ter sido selecionada, pode ficar em suspensão. Essa dificuldade é, de certa forma, contornada por GF por estratégias como a repetição, que usa como uma estratégia para o auxiliar na escrita e que serve como uma marcação daquilo que ele quer dizer, de modo que não se esqueça da palavra que já conseguiu falar e que, possivelmente, ela o ajude a dizer a próxima – o que, de fato, acontece com frequência. Não havia, na fala de GF, a repetição sob vontade, ou obedecendo a um comando específico do interlocutor, mas uma repetição que o auxiliasse a encontrar a palavra desejada e, a partir desse momento, a transpô-la para o papel.

Outra estratégia usada por GF desde que chegou ao CCA para “preencher” o espaço deixado pelas palavras que não vêm à mente para dar sequência a determinado enunciado é o uso de marcadores discursivos como “Nossa!”, “Cê é louco!”, sempre acompanhados com uma entonação específica que indica surpresa, discordância, lamentação, a depender do contexto em que se insere. Isso mostra que as interações sociais e as práticas discursivas que as acompanham estão preservadas em GF, o que permite que ele conquiste a autonomia que vem conquistando. Conforme os acompanhamentos aconteciam, GF passou a usar desses recursos de forma cada vez mais integradas ao contexto, e combinadas com outras expressões e colocações, o que evidencia seu trabalho com a linguagem.

3.1.2 A leitura de GF

A leitura de GF se dá de forma bastante próxima de sua fala: é também lentificada e as questões de combinação/sequenciação aparecem quando se solicita que ele leia determinado enunciado em voz alta. Silabando, retomando palavra por palavra e combinando aos poucos cada trecho lido GF consegue ler enunciados curtos sem grandes problemas, ainda que se mostre um pouco resistente a esse tipo de atividade. O trânsito entre fala e leitura sempre foi muito proveitoso para GF, o que se justifica a partir da concepção extraída das reflexões de Freud (1891) de que a fala e a leitura se mostram, do ponto de vista dos processos neurológicos nelas envolvidos, operações próximas, mais próximas que a que envolve fala e escrita. Esse trânsito entre fala e leitura evidenciou-se nos momentos em que, ao retomarmos o que GF havia acabado de ler, as palavras eram ditas com menos dificuldade e a compreensão se manifestava também de forma mais sistemática.

A leitura silenciosa, quando GF chegou ao CCA, era difícil de ser avaliada, pois ele se mostrava pouco disposto a realizar atividades que envolvessem essa prática. Aos poucos, GF foi se habituando a ler silenciosamente e, atualmente – como os dados de interação virtual permitirão vislumbrar – essa leitura se dá sem grandes empecilhos.

Se compararmos a fala de GF à sua leitura, certamente esta última se dá com menos dificuldade, uma vez que a produção de sentenças, do ponto de vista articulatório, está intacta. O fato de a leitura ser uma atividade em que todos os elementos já estão ali à disposição do leitor, que não deve se preocupar, portanto, com a forma como serão encadeados (principal dificuldade para GF), a reprodução dessa sentença se torna mais fácil. Em relação à escrita, o mesmo raciocínio pode ser aplicado: GF lê melhor do que escreve, por conta, também, da dificuldade de combinação e de seleção que apresenta no momento de produzir um enunciado.

3.1.3 A escrita de GF

Chegando, então, à escrita de GF, inicio essa caracterização geral retomando o trabalho realizado por Stephanie Pieruccini⁹ e orientado por Coudry. Em sua

⁹ A dissertação “Fala, leitura e escrita na afasia e no processo de aquisição da escrita”, defendida em 2015 no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e orientada por Maria Irma Hadler Coudry,

dissertação de mestrado, a pesquisadora mostra de que forma GF se relacionava com a escrita, desde antes de se tornar afásico. No dado apresentado a seguir, a pesquisadora destaca a relação entre a escrita de GF, feita em uma atividade escolar e a aproximação desse processo com o enfrentado por crianças que estejam sistematizando o sistema da escrita, fenômeno recorrente, como já apontado no capítulo 4 desta dissertação.

No dado 1, então, temos uma produção escrita realizada por GF em 10 de outubro de 2014, em uma avaliação escolar, como parte do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao qual GF retornou após ter tido que parar de frequentar a escola regular depois de seu acidente.

7) ESCREVA AS RECORDAÇÕES QUE VOCÊ TEM DAS TERRAS POR ONDE PASSOU E DOS AMIGOS QUE LÁ DEIXOU.

Eu fui na praia, na Ubatuba.
Amigo uma mete de mulegada, solcorro.
Faça tem pa.

Eu vui na praia, na Ubatuba.

Amigo uma mete de mulegada, solcorro.

Faça tem (ilegível)

Dado 1: Atividade realizada por GF no EJA, em 2014*

* O texto foi transcrito desconsiderando-se as correções feitas pela professora.

Nessa atividade, ao representar sons surdos (/f/ e /k/, em “fui” e “molegada”) GF os coloca como sonoros (“vui” e “molegada”), demonstrando uma instabilidade na representação de sons que não têm dificuldade de reconhecer e de reproduzir na fala. Essa alternância na representação se assemelha à escrita de crianças que estão começando a ter contato com o sistema de escrita da língua, uma vez que, por vezes, ao buscarem na fala o amparo que devem ter para escrever, é comum que as crianças sussurrem as palavras alvo, o que transforma consoantes sonoras em surdas. Como

analisou o percurso de GF e o de uma criança que frequentava o CCazinho, de maneira a estabelecer relações entre os seus processos de (re)entrada no mundo da escrita.

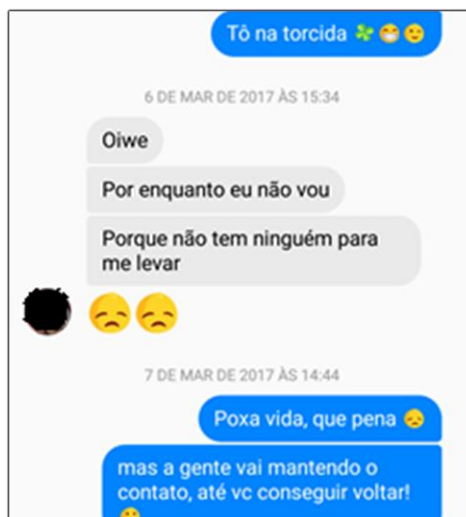
aponta CAGLIARI (1993), ao chegar à escola, a criança tem sua fala estabilizada, pode ser considerada, do ponto de vista linguístico, madura. Nesse momento, precisa, então, transportar os conhecimentos que tem da língua falada para o sistema escrito, o que, por vezes, gera esse tipo de fenômeno, uma vez que, embora facetas de uma mesma língua, fala e escrita têm funcionamentos muito diferentes. No entanto, na grafia da palavra “socorro”, por exemplo, essa instabilidade na representação da consoante surda /k/ não acontece, o que nos indica que ele conseguiu, nesse momento, recuperar e integrar a imagem sonora e visual da consoante.

A memória que está subjacente à sistematização tanto da fala quanto da escrita é recorrentemente evocada pelos sujeitos que apresentam algum tipo de impedimento em uma ou mais dessas atividades. No caso de GF não é diferente: já tendo passado pela estabilização do sistema de fala, leitura e escrita antes de seu acidente, quando se vê às voltas com a dificuldade, principalmente, de escrever, ele precisa de caminhos que o ajudem a recuperar a memória, e a relação entre fala, leitura, escrita, além dos mecanismos práticos ligados aos aparelhos tecnológicos que contribuem para essa recuperação.

O item 3.3 do terceiro capítulo deste trabalho se dedica à análise mais detida do comportamento virtual de GF, no entanto, antecipo aqui algumas constatações como forma de ilustrar o movimento pelo qual sua escrita passou ao longo do tempo em que esteve, presencialmente ou não, ligado ao CCA.

Durante todo o processo de GF, ele passou por momentos em que deixou de frequentar o CCA, por motivos diversos, no entanto, manteve o contato comigo virtualmente. Esse movimento é bastante significativo para alguém que com a postura pouco ativa que ele tinha quando chegou ao CCA. Um desses momentos de interação virtual merece destaque: após ter passado alguns meses afastado do CCA, devido à interrupção do fornecimento de transporte oferecido pela prefeitura de sua cidade, GF consegue retornar ao grupo, e sua condição é visivelmente outra: retornou sorridente, falando mais e muito mais proativo. Enquanto esteve afastado, em muitas das conversas que tivemos (como se pode observar nas figuras abaixo), ele relatava a vontade de retornar ao CCA, o que mostra que o ambiente foi de fato significativo para ele.





Dado 2: Sequência de mensagens sobre a impossibilidade de GF ir ao CCA

É inegável que, ao longo dos anos, GF passou por um processo de (re)inserção na língua, tanto na fala quanto na escrita. Na chegada de GF ao CCA, em 2012, era perceptível que, com a fala, o andar e a autoestima significativamente comprometidos, todas as suas questões linguísticas se mostravam também como um desafio para ele. Acompanhar o seu retorno ao CCA no segundo semestre de 2017 foi uma experiência bastante interessante. Tendo conseguido meios que o auxiliem naquilo em que tem mais dificuldade, GF conseguiu conquistar uma autonomia que lhe é essencial. As conversar via *Facebook* e *Whatsapp*, os aplicativos que transformam fala em texto e vice-versa e o recurso de “falar” por meio de *emojis* foram, sem dúvida, importantíssimos para o processo de entrar novamente em sua língua. No entanto, ressalto que, não fosse a predisposição de GF a esse movimento, ele não teria acontecido.

As ferramentas tecnológicas¹⁰, como já assinalado, merecem destaque no uso que GF atribuiu à língua, ao seu universo comunicativo. A existência dessas ferramentas de interação via *internet*, e de tudo que concerne a elas (como os corretores ortográficos, os programas de sugestão de palavras, as opções de envio de figuras, fotos, legendas, compartilhamento de “status”, entre outras) não são

¹⁰ Optou-se aqui por denominar *ferramentas tecnológicas* os recursos tanto de *software* como de *hardware* encontrados em aparelhos celulares atuais, como o que GF utiliza. Não se pretende que o termo “ferramentas” seja lido como os meios linguísticos aos quais os falantes têm acesso, mas como os relacionados à tecnologia como instrumento de comunicação, em sentido mais restrito. Cf artigo de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista Claudia Regina Mosca Giroto (2012) a respeito do termo “ferramentas”.

condição suficiente para que elas de fato auxiliem na reinserção de GF no mundo das letras. Saber utilizá-las da melhor maneira é o que garante o sucesso que GF tem obtido ao longo desses anos, ou seja, ter acesso a essas ferramentas e saber utilizá-las no sentido mais imediato não promove, por si só, sua reinserção na fala e na escrita, mas o processo de internalizar e explorar o uso linguístico que tais ferramentas permitem é o que fez a diferença no caso de GF. A partir desse uso integrado, ele se coloca no lugar de quem escreve, de quem vai ser lido e de quem se compromete com o sentido veiculado nessa interação. Esse sentido é o que promove a interação com o outro, é o que precisa ser dito no momento exato em que é dito. Assim, a apropriação que GF faz da ferramenta e do uso linguístico permite que sua condição de afásico seja apagada, ofuscada – se olharmos apenas para o dado, não seria possível deduzir que quem o escreveu é um sujeito afásico.

Como um jovem imerso em um universo midiático e imagético como o das redes sociais, GF se comporta frequentemente como qualquer outro jovem não afásico. O uso que faz da interação via internet é intenso e, com base nas redes em que tenho a oportunidade de acompanhá-lo, percebo que ele consegue aliar os recursos de imagem, som e escrita de maneira muito produtiva, transmitindo seus sentimentos e pensamentos por meio da interação virtual. Essas práticas revelam que GF conquistou certa autonomia em relação à escrita, ao menos nos contextos em que usa a fala como referência, como todo jovem de seu tempo, e em que esta serve à interação virtual.

Reproduzo abaixo uma das atualizações de “status” de GF, uma das possibilidades oferecidas pelo aplicativo *Whatsapp*, em que a postagem fica visível a todos os contatos do usuário por 24 horas.



Dado 3: postagem feita por meio da ferramenta “status” do *Whastapp*

Nessa postagem, é possível perceber o uso de diferentes recursos visuais para compor a mensagem que queria transmitir: a escolha das figuras (*emojis*) que acompanham a frase digitada parece ser bastante precisa: as feições representadas pelos *emojis* sinalizam o sentimento expresso pela frase: “que raiva”. Quanto à construção da sentença propriamente, podem ser observados movimentos interessantes referentes à seleção das palavras. GF já havia me dito que usava ferramentas de escrita por voz e de correção ortográfica, no entanto, parece pouco provável que qualquer uma das opções tenha sido usada, uma vez que a grafia “Q raiva nd pra fazer” traz abreviações (Q e *nd*) e uma redução (*pra*, proveniente da língua falada) que não são, em geral, previstas pelos softwares em questão.

Ao acompanhar as publicações de GF nas redes sociais *Facebook* e *Whatsapp*, é possível ver que ele compartilha situações e sensações comuns a jovens de sua idade, e faz isso de maneira bastante natural. Dizer que “não tem nada pra fazer”, comemorar a vitória do seu time, compartilhar a foto do churrasco de domingo com os amigos ou com a família são, agora, ações recorrentes de GF. Salta aos olhos a qualidade da interação que GF passa a estabelecer, com sentido, com intenção, com o foco no seu interlocutor, e esse é o ganho de GF: consegue, por meio da linguagem e da interação com o outro, escapar daquilo que a sua afasia lhe impôs. Que essa postura no mundo virtual só foi permitida pela sua mudança de postura no mundo real

é inegável: tendo estado mais ativo, com mais motivação e energia para interagir com outras pessoas.

É difícil pontuar, no entanto, em que medida uma mudança motivou a outra, já que elas parecem se relacionar de maneira muito próxima e interdependente. E é também por meio dessas relações interdependentes entre fala, leitura e escrita que GF consegue aos poucos, se reinserir nos contextos de leitura e de escrita. Não seria de se espantar que alguém que o conhecesse apenas por meio de suas publicações virtuais duvidasse de sua condição de afasia.

No entanto, sabemos que as limitações existem e, por isso, a sua participação nas sessões individuais e coletivas do CCA foram e são muito importantes para retomar vários aspectos da condição de sujeito falante que ele já conquistou, além da possibilidade de conquistar outros.

3.2 A presença de GF no CCA

Ainda tecendo considerações a respeito do processo de escrita de GF, partindo da abordagem adotada no CCA, mas também olhando para como esse processo se deu e se dá fora do ambiente discursivo do CCA, apresentarei dados escolares, anteriores à lesão de GF; dados de 2012 (quando ele começou a frequentar o grupo); de 2015, quando estava sendo acompanhado por Isp¹¹; de 2016, quando eu retornei ao grupo e reencontrei GF; de 2017, quando GF retorna, após um período afastado dos encontros; além dos dados do comportamento virtual de GF, certamente um ganho inestimável devido a sua condição.

Apesar de não ter acompanhado pessoalmente toda a sua evolução, pude acompanhar os passos de GF, seja por conta das discussões realizadas nas disciplinas que cursei ou das reuniões do Grupo de Pesquisa Neurolinguística Discursiva: afasia e infância¹², em que discutíamos os estudos de caso e as teorias que estudávamos.

Há fatores pontuais que contribuíram, também, para a mudança observada no comportamento de GF. Em 2014, o afásico BS, à época com 26 anos, começou a frequentar o grupo e a presença de um jovem com idade próxima a sua fez com GF começasse a se colocar em outro lugar de interação. Os interesses semelhantes, músicas, filmes, programas de televisão e também os contrastantes, como os times de futebol para os quais torcem, permitiram que GF e BS desenvolvessem uma relação interessante durante os encontros do CCA, o que certamente contribuiu para a mudança de postura que observei em GF. Além disso, GF passou também, em 2013, pela cirurgia de reconstrução da calota craniana, o que certamente ajudou a lhe devolver a confiança que tinha e a se mostrar mais animado com os acontecimentos ao seu redor.

Mesmo sabendo dos progressos de GF, reencontrá-lo foi uma surpresa, pois ele se mostrava mais ativo, interessado nos assuntos que surgiam, ainda frequentando o EJA¹³, e de fato participando do processo para obter a Carteira de

¹¹ O acompanhamento realizado por Isp com GF resultou na dissertação de mestrado citada na nota 9.

¹² Em consonância com os interesses atuais da professora Maria Irma Hadler Coudry e dos pesquisadores que compõem o grupo, o Grupo de Pesquisa tem se voltado, desde 2013, ao estudo da aproximação entre afasia e infância, de forma a identificar processos semelhantes pelos quais passam afásicos e crianças que estão em processo de alfabetização e/ou letramento.

¹³ O Programa estadual Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece aulas para pessoas que, por algum motivo, não puderam concluir sua escolarização básica no tempo regular. As disciplinas

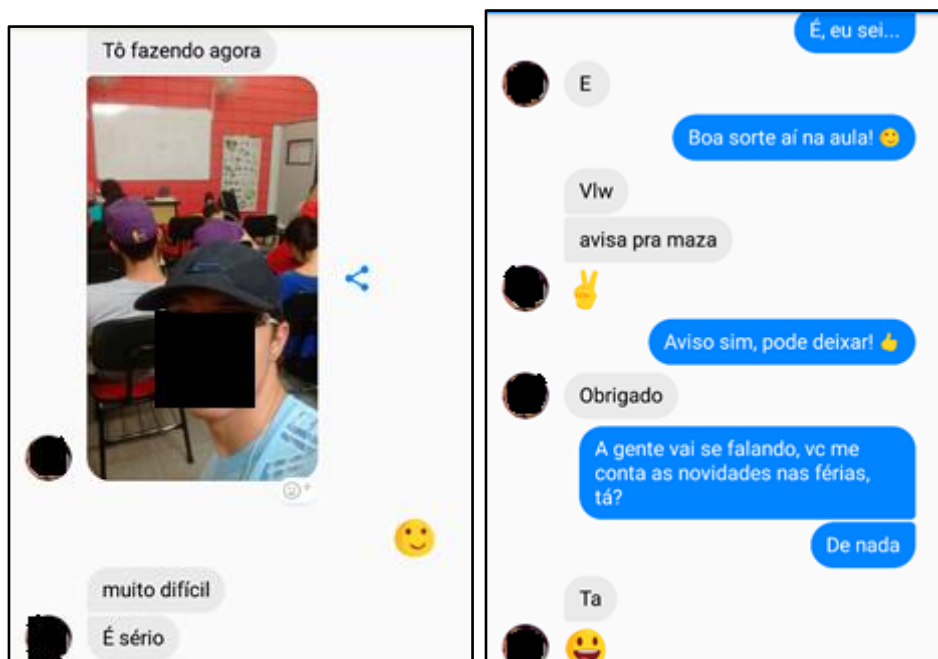
Habilitação. Além dos expedientes metodológicos já consolidados pela ND, como a agenda e a leitura contextualizada, o uso da tecnologia se mostrou muito produtivo para a interação de GF, tanto comigo quanto com os seus amigos, o que lhe permitiu ter uma vida social mais ativa. Durante as conversas que tivemos, ele fez questão de ressaltar o seu empenho nas aulas do Curso de Formação de Condutores, parte do processo de obtenção da licença para dirigir.

Reproduzo aqui as imagens das conversas que tivemos sobre essas aulas, em que ficam evidentes o empenho em participar delas e a preocupação em avisar a professora Coudry a respeito de sua ausência nos encontros do CCA.

Nessa sequência de imagens, é possível perceber como a interação possibilitada pelos aparelhos eletrônicos flui sem empecilhos: eu havia mandado uma mensagem para GF perguntando como ele estava, já que há algumas semanas não ia aos encontros do grupo, e perguntando também se ele viria para o encerramento do semestre no CCA, dia em que faríamos uma confraternização.



referentes a cada ano escolar são oferecidas em ciclos de 6 meses de duração, objetivando a otimização do tempo de jovens e adultos que decidem retornar à escola depois de um afastamento. No caso de GF, o afastamento se deu por conta de seu episódio neurológico, e a retomada das aulas foi significativa para seu processo como um todo.



Dado 4: Sequência de mensagens sobre as aulas do CFC

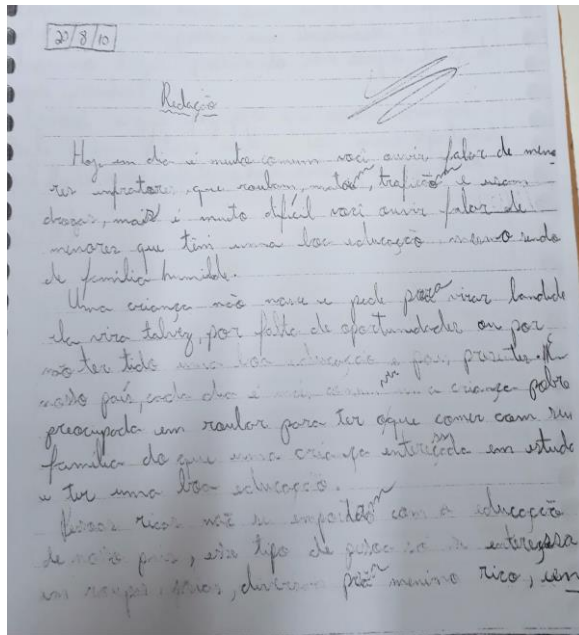
É interessante notar que a resposta de GF indica não só o início da interação, mas o pedido de desculpas por não ter mais comparecido ao CCA, além da justificativa bem-humorada para isso (estava tendo aulas do CFC), o que me permite dar prosseguimento à conversa. Ao dizer que estava estudando demais e em seguida outra mensagem com “CFC é claro”, seguida de *emojis* representando gargalhadas, GF demonstra bom humor: provavelmente por supor que eu me lembraria de que ele não gostava de frequentar a escola, GF diz nas entrelinhas que só está estudando porque se trata do curso obrigatório para conseguir a carteira de habilitação, algo que queria muito. Quando pergunto sobre como seguiam as aulas, a resposta vem acompanhada por *emojis* de outra natureza, demonstrando seu desapontamento por não poder estar na confraternização do CCA e manifestando a dificuldade que encontra durante as aulas.

Chama a atenção a iniciativa de mandar uma foto daquele momento para compartilhar comigo a situação de estar na sala de aula. Essa atitude difere bastante do comportamento apático que GF apresentava quando chegou ao CCA, o que nos mostra que, de fato, o contato com outras pessoas além das da sua família e a possibilidade de interagir virtualmente contribuíram muito para a guinada de GF em relação a sua postura perante os acontecimentos cotidianos.

Na sequência das mensagens, GF reforça as dificuldades que estava enfrentando nas aulas, bem como sua preocupação de avisar sobre o motivo de sua ausência nas reuniões do CCA. Essa ação o coloca em contato com o grupo, ainda que não possa estar lá presencialmente, pois conversamos sobre isso, os outros afásicos ficaram satisfeitos em saber que ele estava conseguindo passar pelo processo de conquistar a habilitação, e esse laço é importante para que se criem as relações de empatia e carinho que observamos na interação entre os participantes (afásicos ou não) do grupo.

Se GF já tinha uma predisposição para a interação mediada por recursos eletrônicos (já em sua avaliação inicial foi identificada a familiaridade com o funcionamento do aparelho celular, por exemplo), o trabalho realizado pelos investigadores do CCA foi de vital importância para que esse comportamento gerasse os frutos que gerou e concedesse a vivacidade que GF passou a apresentar. Durante o acompanhamento com Isp, por exemplo, GF passou a ser instigado a manter conversas *online* com a pesquisadora, de modo a sustentar a interação mesmo quando ambos estavam distantes, e também de modo a criar elementos que poderiam ser trabalhados nas atividades semanais do CCA.

Como forma de reconstruir e compreender o percurso de escrita empreendido por GF, apresento o dado seguinte, retirado de seu caderno escolar em um momento anterior à lesão, para que seja possível identificar processos de significação e de estruturação das suas ideias em uma produção escrita, nos moldes mais tradicionais da dissertação escolar.

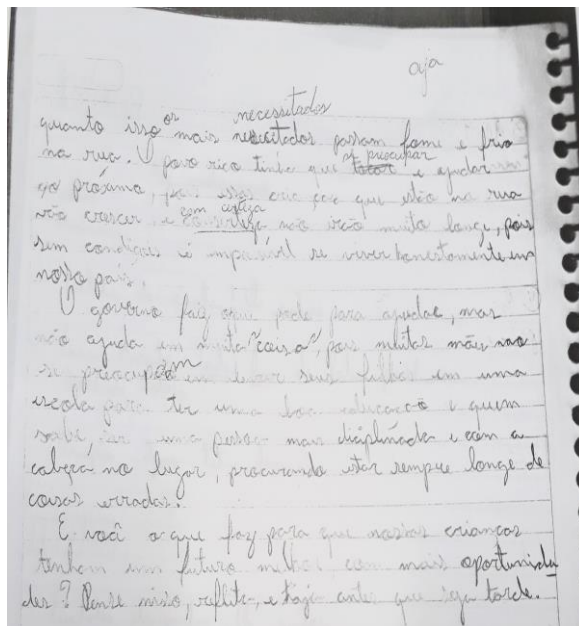


Redação

Hoje em dia é muito comum você ouvir falar de menores infratores, que rouba, mente, tráfico e usam drogas, mais é muito difícil você ouvir falar de menores que tem uma boa educação mesmo sendo de família humilde.

Uma criança não nasce e pede pra virar bandido ela vira talvez, por falta de oportunidade ou por não ter tido uma boa educação e pais presentes. Em nosso país, cada dia é mais comum uma criança pobre preocupada em roubar para ter o que comer com sua família do que uma criança entereçada em estudar e ter uma boa educação.

Pessoas ricas não se emportão com a educação de nosso país, este tipo de pessoa só se entereça em roupas, joias, diversam pra menino rico, em -



quanto isso mais necessitados passam fome e frio na rua. O povo rico tinha que tocar e ajudar ao próximo, pois essas crianças que estão na rua vão crescer, e conserteza não irão muito longe, pois sem condições é impossível se viver honestamente em nosso país.

O governo faz o que pode para ajudar, mas não ajuda em muita coisa, pois muitas mães não se preocupa em levar seus filhos em uma escola para ter uma boa educação e quem

sabe, ser uma pessoa mais diciplinada e com a cabeça no lugar, procurando estar sempre longe de coisas erradas.

E você o que faz para que nossas crianças tenham um futuro melhor com mais oportunida-des? Pense nisso reflita e haja antes que seja tarde.

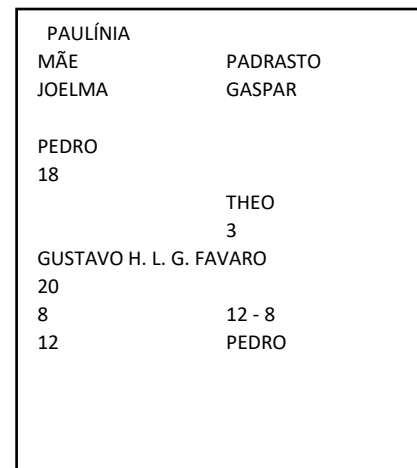
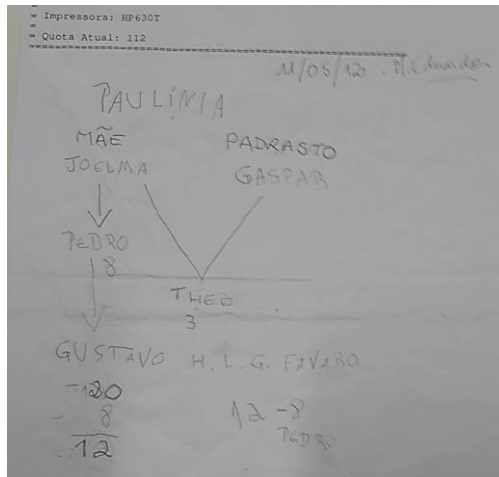
Dado 5: Redação feita por GF na escola, antes do acidente, em 21/08/2010.

(A reprodução do texto de GF foi feita desconsiderando as correções da professora)

A análise desse texto, produzido em agosto de 2010, permite ver que há passagens que revelam pouca proximidade com a variedade formal escrita da língua, como deixam ver as correções de concordância e de ortografia que foram realizadas pela professora (a alteração da desinência indicativa da flexão verbal – GF escreve “tráfico” por “traficam” –, a escrita de “mais” em lugar de “mas”, a falta de segmentação em “oque”, a opção pela forma “pra” em lugar de “para”, menos usada nos contextos falados, a falta de acentuação em “país”, “difícil” e “família”). O que esse

dado nos revela é que GF, à época, dominava o sistema linguístico falado e tinha pouca familiaridade com algumas formas do sistema escrito, o que se pode ver na concordância ou na segmentação. No entanto, grande parte do texto está escrita de acordo com a modalidade formal da língua, e há uma série de acertos que comprovam que GF estava já inserido no mundo da escrita: a grafia de palavras que não são intuitivas, pela não correspondência direta entre letra e fonema, por exemplo, se mantém em “hoje” e “humilde”; as flexões verbais são corretamente marcadas em “roubam” e “usam”; formas como “talvez” e “presentes”, que poderiam gerar dúvidas em relação à representação do fonema /z/, se mostram estabilizadas; a estrutura canônica do português, sujeito-verbo-objeto, se mantém preservada em praticamente todas as orações; o uso da vírgula para separar visualmente orações intercaladas ou adjuntos adverbiais, como “Em nosso país”, é adequado; a concordância de número em “pessoas ricas” e “nossas crianças” é corretamente marcada. Além desses aspectos da estrutura do nível da sentença, há também a estrutura global do texto: GF dispõe de recursos produtivos de configuração do gênero dissertação escolar, como um parágrafo introdutório sobre o tema, o desenvolvimento dos argumentos em parágrafos específicos para isso e a conclusão em forma de provocação para o seu leitor.

Considerando também os aspectos extratextuais, vemos que essa redação mostra uma opinião sobre uma questão social (os crimes cometidos por menores infratores). Vale notar que, no momento imediatamente posterior à sua lesão, GF começou a se distanciar desse tipo de comportamento ativo perante as questões que o cercam, deixando de formular uma opinião sobre os acontecimentos e de expor tais opiniões. Ele retornará ao comportamento mais ativo depois de frequentar o CCA e de iniciar a interação virtual de forma mais significativa.

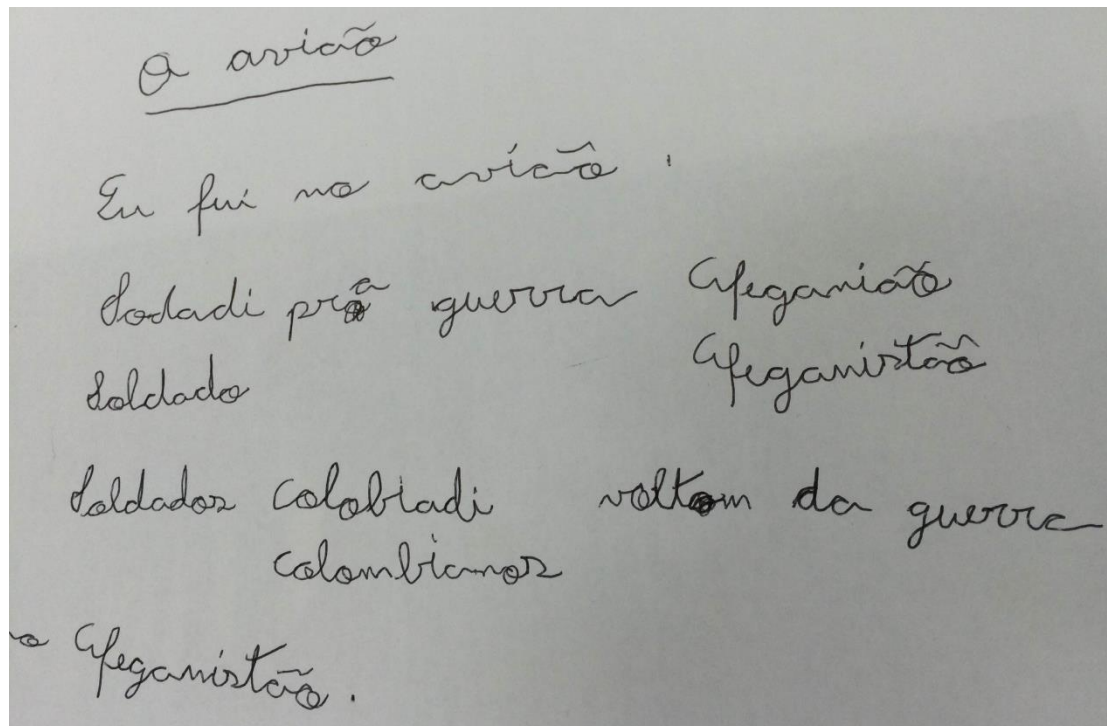


Dado 6: avaliação de GF, quando explica a composição de sua família

Neste dado, produzido em 11 de maio de 2012, quando GF começou a frequentar o CCA, vemos que GF explica para a investigadora como é constituída sua família, conseguindo escrever os nomes de sua mãe, padrasto e irmão, se beneficiando do auxílio de esquemas (realizados pela investigadora) para explicitar as relações entre as pessoas.

Conforme já explorado nos capítulos anteriores, a afasia de GF parece ter afetado a sequenciação de elementos, o que compromete tanto a ordenação das letras em uma palavra quanto (e principalmente) a relação entre palavras. A escolha por dispor as informações em esquemas indica que a ordenação de palavras em uma sentença é mais difícil para GF. Esse comprometimento se estende também para os números, além da percepção de que, quando é preciso lidar com números (para dizer a idade, o número de telefone etc.), mesmo que olhando para o número representado, GF precisa recorrer à sequenciação, não só falando os números na ordem até que chegue o desejado, mas contando com os dedos para auxiliá-lo. Isso também ocorre com as outras séries (como dias da semana, meses do ano etc.) em que necessita da sequência para localizar um de seus elementos. Ele faz escolhas adequadas, mas não as estabelece em uma sequência, composta com outras palavras e suas relações.

Pensando ainda no contexto e na sequenciação, que são essenciais para a construção dos enunciados de GF, a sua escrita revela de que forma lida com essa necessidade. No dado apresentado a seguir, temos uma série de reformulações, que revelam como a visão do todo é crucial para que GF chegue à formulação desejada:



O avião

Eu fui no avião.

Soldadi pra guerra Afeganião

Soldado Afeganistão

Soldados colobiadi voltam da guerra
colombianos

o Afeganistão.

Dado 7: atividade de atribuir um título a uma foto

Nesse dado, produzido por GF com o auxílio da investigadora, Imc, ele deveria, a partir de uma foto que mostrava um avião e soldados, criar um título que fizesse referência a esses elementos. Para que se chegasse a uma frase adequada, então, Imc e GF conversam sobre o tema, de modo a oferecer a GF os elementos necessários para a produção de um título condizente com a imagem. Nessa conversa, então, surgem os elementos que aparecem na produção final (colombianos, Afeganistão, guerra).

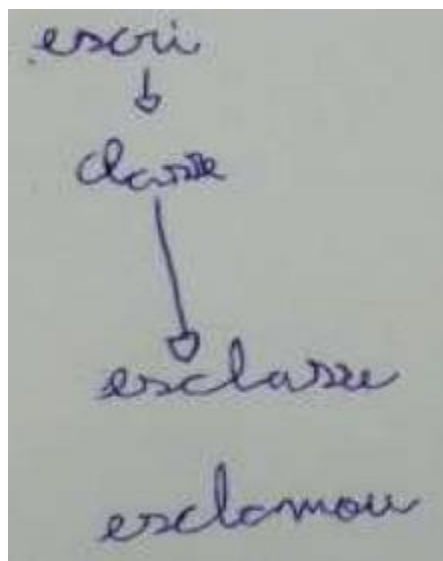
O traçado de GF é hesitante, e a escrita também aparece lentificada, seja pela dificuldade de associar o que escreve/lê à imagem sonora que, mais intacta, serve de alvo para sua escrita. É possível notar que, em linhas gerais, na produção desse dado GF não parece ter tido os problemas de organização que são frequentes em suas

outras produções escritas: ainda que a sequência de palavras não seja a mais adequada nas suas primeiras tentativas, nota-se que há um encadeamento lógico em, por exemplo, “soldado pra guerra Afeganistão”, em que as estruturas básicas de construção de sentença (sujeito e objeto) aparecem preservadas, inclusive na ordem em que geralmente se apresentam em enunciados recorrentes. Nessa primeira formulação, não aparecem termos mais ligados à funcionalidade do ponto de vista gramatical (preposições e artigos, por exemplo, que são termos mais especificamente responsáveis por estabelecer relações sintáticas entre enunciados e não carregam forte carga semântica), o que corrobora a visão de que esse é um dos pontos de fragilidade de GF: recuperar e reorganizar as relações entre termos.

No entanto, os termos que carregam valor semântico mais bem definido são adequadamente organizados por GF com aparente facilidade, que se deve, certamente, ao trabalho em conjunto entre o sujeito afásico e a investigadora, que oferece a ele os elementos necessários, como o sentido da sentença a ser formulada, para contornar as dificuldades que se apresentariam.

É possível saber que GF sabia bem o que queria escrever, ainda que encontre dificuldades para fazer isso (como a primeira representação de “soldados”). O interessante desse dado é a forma como ele estrutura a composição, optando por apenas reescrever as palavras que devem ser ajustadas, nos espaços a elas destinados, mantendo a organização geral da escrita e da sentença. GF vai compondo e se corrigindo até chegar à sentença que desejava escrever: *Soldados colombianos voltam da guerra*.

Utilizando uma estratégia parecida, quando solicitado que escrevesse a palavra “exclamou”, GF revela o processo percorrido para chegar à forma desejada. Na atividade que resultou o dado apresentado a seguir, ele deveria escrever uma série de palavras a partir da enunciação das palavras em voz alta: cabia a GF reproduzir no papel sua forma escrita. O interessante desse dado é notar a relação tão íntima entre fala e escrita.



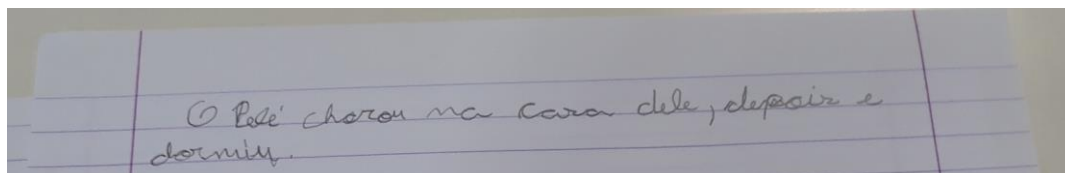
Dado 8: tentativas de escrever a palavra “exclamou”

Esse dado, já analisado por Coudry e Freire (2017), revela que o percurso de GF passa pela fala, que o ajuda a chegar à forma desejada. A primeira tentativa – *escri* – aparece já motivada pela forma como fala a palavra em questão (*escramou*), o que faz com que a investigadora interfira buscando mostrar a ele que a sílaba em questão deveria ser *cla*, que motiva a escrita de *classe*, que vai resultar na terceira tentativa (*esclasse*). A partir da leitura das formas que ele escreveu e da comparação com a forma como são pronunciadas, consegue ajustar a escrita e chegar a “*esclamou*”, que revela uma inconsistência meramente ortográfica em relação ao que estabelece a convenção gramatical.

A mudança de postura já anunciada de GF nas questões relacionadas à sua vida social como um todo, permitiu que houvesse também uma mudança no modo de se relacionar com a leitura e a escrita. Nas atividades de 2017, a postura de GF com relação às tarefas propostas já é bem diferente das que ele tinha quando chegou ao CCA. Ficando feliz com os seus próprios progressos e também com os dos colegas, GF se mostra mais interessado de um modo geral nas atividades realizadas no CCA.

Em um dos encontros de 2017, fizemos como atividade coletiva um jogo em que era necessário relacionar três cartões, um deles continha o nome de uma pessoa, outro um verbo de ação e outro uma possível consequência para aquele verbo. O caráter lúdico da atividade consiste no fato de que os cartões eram embaralhados e cada afásico deveria sortear um trio de cartões, e ler a combinação inusitada que se formara. Como a maior parte dos afásicos que participaram naquele dia tinham

dificuldades de leitura mais severas que as de GF, enquanto auxiliávamos os outros participantes, sugeri que GF elaborasse uma história com as palavras que havia sorteado: Pelé - chorou - e dormiu.



O Pelé chorou na casa dele, depois e dormiu.

Dado 9: Tentativa de elaboração de história a partir de palavras pré-selecionadas

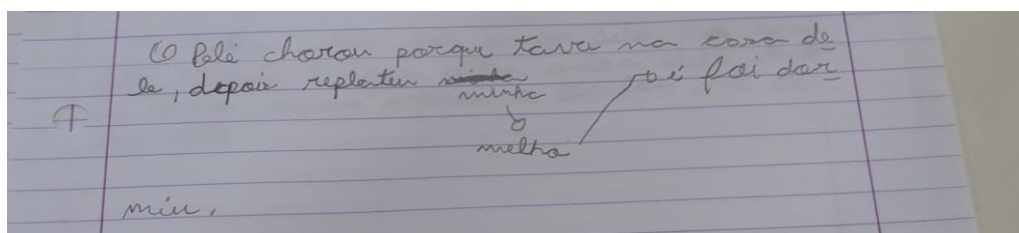
Em um primeiro momento, GF escreve a sentença “O Pelé chorou na casa dele, depois e dormiu”, em que fica evidente a questão espacial na escrita de GF do ponto de vista da ordenação esperada: GF coloca na posição de sujeito o nome “Pelé”, bem como o verbo “chorou”, sem a conjunção “e”, presente no outro cartão e responsável por transmitir a noção de consequência. Essa disposição dos cartões, feita sem o auxílio de ninguém, demonstra uma compreensão da estrutura básica de formação de sentenças canônicas em português (Sujeito – verbo - objeto). Ao construir a sentença com o conteúdo do último cartão, GF desloca a conjunção “e” – *depois e* –, o que revela mais uma dificuldade de ordenar elementos em uma frase, justamente pela natureza da conjunção (ligar duas informações a princípio independentes).

É importante ressaltar, no entanto, que GF reconhece a sequenciação representada pela conjunção, pois escolhe justamente marcar a passagem do tempo, por meio do advérbio “depois”, um marcador temporal. Essa escolha mostra que GF compreendeu sem dificuldades a orientação passada antes da realização da atividade, e conseguiu completá-la de modo satisfatório.

Uma das hipóteses para que GF hesite no momento de reproduzir a conjunção é o fato de essa ser uma partícula funcional e com significado mais difuso e dependente das relações, o que sua afasia afeta. Enquanto palavras como “Pelé”, “chorou” e “casa” têm uma carga semântica mais acentuada, ou seja, têm sentido e significado próprios, palavras funcionais como preposições e conjunções (como o caso de “e”) não têm um sentido independente, só são significadas quando estão em

relação com outras palavras. Coloca-se, então, a partir das palavras funcionais, uma questão de ordenação, justamente o eixo que se apresenta mais defasado na afasia de GF.

Na sequência da atividade, pedi que GF desenvolvesse mais a sua história, de modo que ele pudesse torná-la mais completa. Sugeri que ele poderia pensar em possíveis motivos que teriam levado Pelé a chorar. Dessa vez, a produção de GF foi a seguinte:



O Pelé chorou porque tava na casa de/le, depois repletu minha > melho > é foi dor/miu

Dado 10: Reescrita da sentença feita a partir de palavras pré-selecionadas

Mais uma vez, é possível notar que GF compreendeu a sugestão que fiz, acrescentando o marcador de causa “porque”, dado que eu havia feito a pergunta “Mas por que será que o Pelé chorou?”. Além das informações que ele já havia colocado na primeira versão de sua história e da informação que eu sugeri que acrescentasse, GF adiciona ainda o lugar em que a personagem se encontrava (na casa dele) e procura um desfecho já um pouco mais elaborado para a situação (coloca o personagem refletindo e em seguida indo dormir).

A atividade de reescrita (COUDRY e FREIRE, 2005; POSSENTI, 2005), essencial para que GF possa, a partir de um distanciamento, que o torna leitor de seu próprio texto, olhar para o que havia produzido e reformular esse enunciado, permite que GF faça uma avaliação sobre o seu processo de escrita, reformulando a palavra “melhor” (minha > melho) e indicando espacialmente a correção realizada. Ainda considerando a questão espacial, é interessante notar que GF, ao escrever na linha de baixo, deixou o espaço que havia sido ocupado para marcar a correção e seguiu apenas na linha subsequente. Sem dúvidas, GF agora se mostra mais familiarizado com a língua e seu uso, o que se torna ainda mais significativo quando consideramos

que uma de suas questões iniciais ao chegar no CCA era justamente a disposição espacial, conforme apontado na discussão do dado 2, apresentado na página 27.

Retornando às questões estruturais da escrita, vemos que GF marca o tempo passado tanto no verbo auxiliar (foi) quanto no principal (dormiu), o que indica certa imprecisão em relação ao sistema de marcação temporal no português, em que a flexão é feita apenas no verbo auxiliar (no caso, a marcação de passado em “foi” seria suficiente) e o verbo principal aparece na forma infinitiva. Apesar de essa ser uma estrutura recorrente na fala, quando é transposta para a escrita exige a elaboração de uma construção de enunciados mais complexos do ponto de vista estrutural, e ocorre a instabilidade. No entanto, é inegável que GF consegue estruturar temporalmente os acontecimentos e utiliza mais de uma marcação para explicitar a marcação temporal, o que mostra que a configuração mais genérica da língua se mantém preservada.

Há, ainda nesse dado, questões que devem ser retomadas, como a escrita de “p” no lugar do “f” em “repletiu”, e a escrita de “melho” por “melhor”. Em uma atividade de reformulação esses pontos são discutidos e GF percebe quais foram as falhas.

A organização espacial dos elementos da frase é uma questão interessante de observação e de trabalho com GF, pois ele se vale de forma muito produtiva do recurso de organização espacial para se orientar pelo papel, no momento de escrever, e mesmo no momento de falar. Nesse sentido, recorre frequentemente a sequências, a uma organização lógica que lhe ofereça o contexto, tão primordial para que consiga se orientar pelos enunciados que produz.

No mês de agosto de 2017 realizei, no CCA, uma atividade em que seria verificado justamente o arranjo de palavras (em cartões) de modo a formar uma frase com sentido. Esta é uma das possibilidades de abordagem da ND: a realização experimentos com a linguagem, por razões teórico-metodológicas, para estudar a afasia em questão, abordagem muito diferente da aplicação de testes padrão para efeitos de diagnóstico e orientação terapêutica. Essa atividade se pauta na desenvolvida por Gregolin (1996), em que a autora sistematiza uma série de experimentos para avaliar o agramatismo de um dos sujeitos afásicos tratados por Coudry em *Diário de Narciso* (1986). Essa sistematização permite não só que a metodologia seja replicada e os seus objetivos compartilhados, como permite que sejam visíveis os processos pelos quais passa uma pessoa que tenha sofrido algum tipo de lesão cerebral com comprometimento da linguagem.

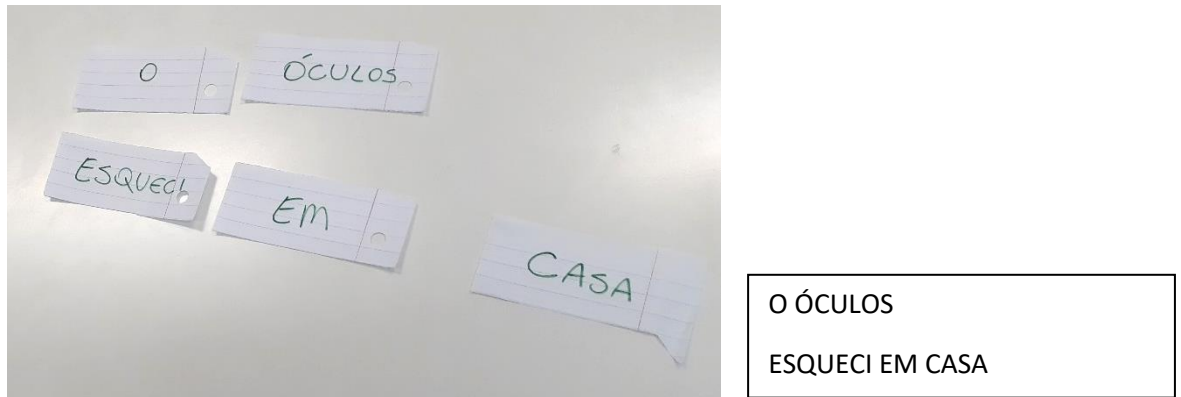
Como a visão de linguagem adotada pela ND não é a de código a ser decifrado e nem a de uma língua restrita em que haja apenas certo e errado, o que eu buscava era justamente entender de que forma GF reconhecia e organizava os elementos e qual era a ordem dos elementos que fazia sentido para ele. Pensando em verificar também de que forma GF lidaria com contextos linguísticos que apresentassem níveis de dificuldade (considerando especificamente sua condição de afasia) diferentes, propus sentenças que explorassem elementos linguísticos diferentes, que exigissem graus de abstração também diferentes.

Uma das sentenças que propus tinha a ver com uma situação que já havia sido comentada no grupo daquele dia, o fato de que um dos afásicos mostra resistência ao uso dos óculos para realizar as atividades de leitura e escrita. Dei a GF, então, as palavras

| | | | | |
|---------|---|--------|----|------|
| ESQUECI | O | ÓCULOS | EM | CASA |
|---------|---|--------|----|------|

A sentença, de acordo com a chamada estrutura canônica do português brasileiro, seria como formulada acima, no entanto, o que GF produz difere um pouco dessa ordem. Ele escolhe outra ordem, igualmente produtiva na fala, a da topicalização e topicaliza *óculos*, palavra destacada por ele, tema do diálogo que antecede a atividade.

Quando distribuí as atividades, dei a GF esse e um outro grupo de palavras. Por estar bastante independente para realizar as tarefas, deixei que GF montasse as frases enquanto auxiliava os outros afásicos. Quando fui checar se ele havia conseguido fazer a atividade, vi que havia montado as duas. Concentremo-nos inicialmente nesta.



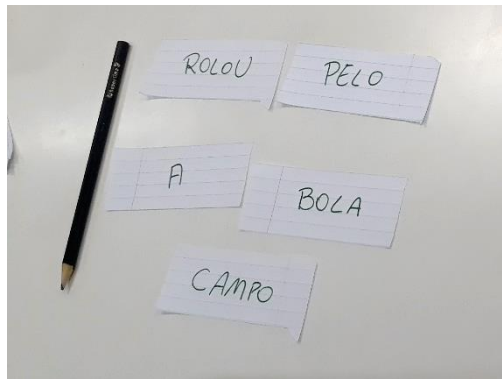
Dado 11: Elaboração de uma sentença a partir de palavras pré-selecionadas

O fato de GF ter chegado a uma ordem possível no português brasileiro revela que se torna cada vez maior a sua familiaridade com o processo de formulação de sentenças por escrito, ainda que não as tenha tido que escrever de próprio punho.

Vendo que GF conseguiu montar a sentença sem grandes dificuldades, passamos à segunda frase. Para a próxima frase, procurei um tema pelo qual GF demonstra interesse e uma organização textual que exigisse maior trabalho linguístico do ponto de vista do estabelecimento de relações entre as palavras – eu sabia, por exemplo, que a contração (de preposição + artigo) *pelo* se constitui como um operador que exige uma relação específica e não muito direta entre as palavras que liga e que, por isso, seria um bom avaliador do processo de encadeamento que GF escolheria. Considerando, então, o envolvimento de GF com o futebol e tendo em vista o nível de dificuldade pretendido, dei a ele as palavras

| | | | | |
|---|------|-------|------|-------|
| A | BOLA | ROLOU | PELO | CAMPO |
|---|------|-------|------|-------|

Considerando a ordem canônica do português, a sentença esperada seria a apresentada acima, no entanto, GF produz três blocos que não se unem: *Rolou pelo*, *a bola* e *campo*, efeito da afasia sobre a complexidade sintática, como se vê a seguir:

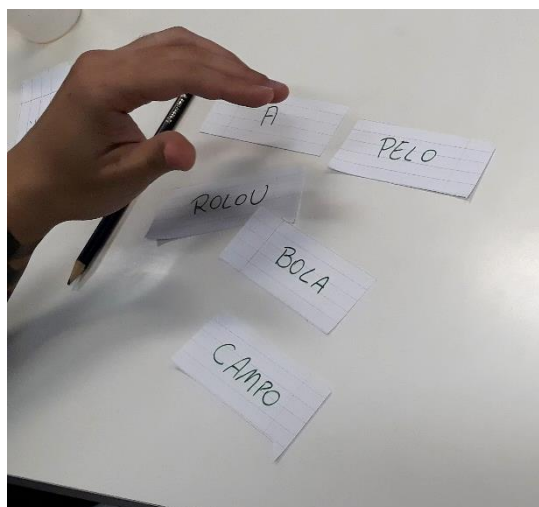


ROLOU PELO
A BOLA
CAMPO

Dado 12: Elaboração de uma sentença a partir de palavras pré-selecionadas

No arranjo que faz, nota-se a questão sintática de sua afasia: a dificuldade de ordenar as palavras no enunciado, a inadequação evidenciada pela colocação imprecisa do termo “pelo” essencialmente funcional e a aparente desconexão entre o sentido das palavras e a ordem em que estão dispostas indicam que a combinação de termos não se faz do modo como se esperaria. Algo da estruturação sintática, no entanto, se mantém: GF não separa o determinante do substantivo em “a bola”, por exemplo (o que se repete em outros textos), mostrando que parece haver ali ainda uma intuição de que a concordância entre o artigo e o substantivo deve ser preservada. Sendo o termo “bola” bastante comum e acessível a GF, a tarefa se torna mais significativa e, aparentemente, mais facilmente realizada.

Nesse momento, então, eu aponto a ele, por meio da leitura, que a ordem dos elementos não está clara e que não foi formada ali uma sentença com sentido completo. Vamos então para a reelaboração do enunciado.

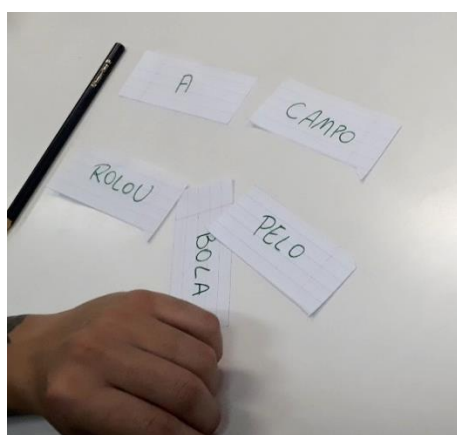


A PELO
ROLOU BOLA
CAMPO

Dado 13: Primeira reorganização da sentença criada a partir das palavras pré-selecionadas

Ainda durante sua reestruturação, vemos que GF desloca o artigo para o início da frase, depois de eu perguntar para ele qual deveria ser a primeira palavra da frase. Até esse momento, GF não havia, ainda, formulado a frase na fala, estava se apoiando justamente na escrita para conseguir se organizar. Pedia que ele me dissesse qual era a frase que queria montar, mas a resposta não vinha.

Depois de mais algumas tentativas de reformulação na fala, GF produz a sentença que segue.



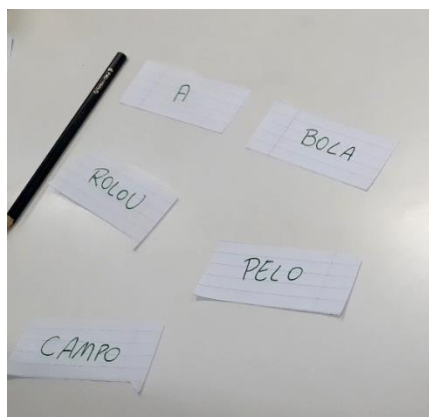
| |
|-------------------------------|
| A CAMPO ROLOU PELO BOLA |
|-------------------------------|

Dado 14: Segunda reorganização da sentença criada a partir das palavras pré-selecionadas

Neste ponto da atividade, vemos que, apesar de o determinante ter ocupado lugar inicial na sentença, GF coloca ao lado dele a palavra “campo”. Não se pode esquecer, na análise de seus movimentos, que GF é lento. Pode-se conjecturar que, do ponto de vista organizacional, a escolha não se dá de forma aleatória, uma vez que não foi o verbo ou a contração preposição + artigo que foi deslocada para a posição ao lado do determinante. Nesse sentido, parece que a opção por aproximar a palavra “campo” de “a” parece mesmo uma tentativa não acabada, em preparação, de organizar a frase de modo que ela ganhe sentido.

Na sequência, continuo tentando estimular GF a reconhecer os elementos menores dentro da sentença montada por ele, perguntando, então, se “a campo” ou “pelo bola” são construções que reconhecemos como corretas do ponto de vista da intuição linguística. Obviamente, os questionamentos não foram feitos em termos

técnicos, mas eram essas as motivações para eles. Depois de mais reflexões, vemos a seguinte distribuição, de acordo com a ordem canônica do Português.



| |
|-------------------------------|
| A BOLA ROLOU PELO CAMPO |
|-------------------------------|

Dado 15: Reorganização final da sentença criada a partir das palavras pré-selecionadas

Mais do que avaliar se GF consegue ainda reproduzir a ordem corrente das sentenças em português, a atividade pode avaliar o processo pelo qual GF ordena os elementos no momento de escrever, e como a escrita auxilia na organização mental e na (re)estruturação da fala. A partir do momento em que GF consegue, finalmente, chegar à ordem adequada para o português brasileiro, todos os termos – inclusive os que têm menor carga semântica – ganham sentido e, assim, a tarefa se torna completamente cumprida. Prova disso é que pedi para GF ler o resultado final do seu rearranjo, e ele o fez sem dificuldades.

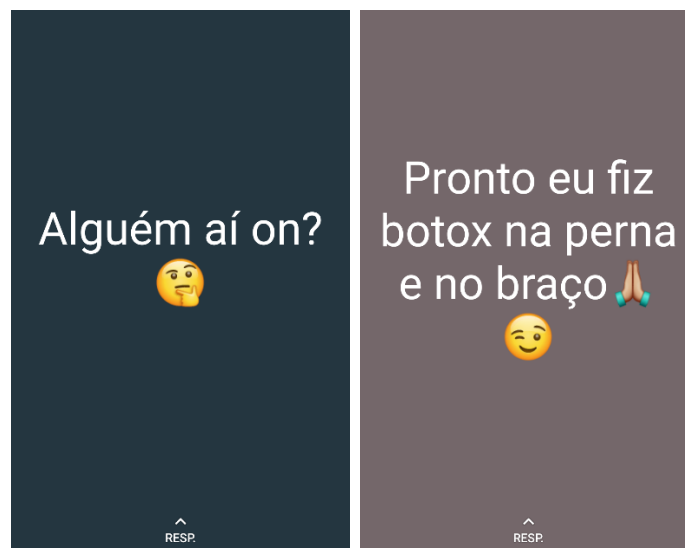
3.3 O comportamento virtual de GF

Conforme já apontado nos itens anteriores, o comportamento de GF nas redes sociais em geral se mostra bastante autônomo, e é possível enxergar o quanto ele transita socialmente pelo seu círculo de amigos e familiares fazendo uso proveitoso dessas práticas digitais. De comentários sobre seu tratamento e processos de rotina a “desabafos” sobre não ter “nada pra fazer”, GF demonstra seus sentimentos e deixa inteirados sobre sua vida aqueles com quem mantém contato via internet. Essa me parece mais uma das grandes evoluções percebidas no caso de GF: a noção de que as pessoas que o cercam podem e de fato se interessam pelo que está acontecendo

em sua vida. Não era possível identificar essa noção quando GF chegou ao CCA, por exemplo.

A escrita, por ser reflexiva, e sujeita à reescrita, talvez tenha contribuído para essa tomada de posição, uma vez que um texto escrito é sempre escrito com um propósito claro de atingir a um outro e, nesse sentido, exige que haja um trabalho maior de reflexão sobre aquilo que vai ser escrito – já que deve atingir a um interlocutor que não tem conhecimento sobre a intenção comunicativa daquele que escreve. E como a escrita registra o nível concreto aquilo que havia sido concebido apenas de forma abstrata, ela se torna passível de reescrita, o que engrandece, em muito o processo linguístico de uma pessoa que apresenta lesão cerebral e que tem como consequência dela a linguagem afetada.

A seguir, apresento exemplos de situações em que GF usa a ferramenta “status” do *Whatsapp* para se colocar a respeito do seu cotidiano, fazendo uso da escrita e dos *emojis* disponíveis na plataforma:





Dado 16: Sequência de imagens das postagens de GF na opção “status” do *Whatsapp*

O que chama a atenção nessa sequência de imagens é, para além da motivação de escrever sobre seu cotidiano, a acurada seleção de palavras e de *emojis* feita por GF: com uma lista grande de possibilidades oferecida pelo aplicativo, selecionar aquele mais adequado à situação não parece ser um desafio para GF. É interessante notar que a afasia de GF não se revela nessas postagens, uma vez que a dificuldade de selecionar os elementos a serem combinados é reduzida por meio das facilidades oferecidas pelos aparelhos eletrônicos, como o corretor ortográfico que apresenta ao usuário uma pré-seleção das palavras que vão compor o enunciado. O uso que faz da tecnologia e a maneira pela qual se expressa no ambiente virtual fazem com que GF se comporte de maneira muito parecida com a de outros jovens de sua idade, com sua escolaridade, e que não tiveram nenhuma lesão cerebral.

É interessante notar que a escrita de GF se mostra, na tela do celular, de forma muito diferente daquela realizada com lápis e papel. Por conta das facilidades proporcionadas pelas ferramentas digitais, a escrita virtual nos oferece apenas o resultado do processo enfrentado por ele: a lentidão e a hesitação são apagadas, as questões ortográficas são prontamente corrigidas e o sentido já está ali atribuído, quer nas palavras sugeridas pelos corretores de celular, quer pelos *emojis* bastante expressivos que guardam um sentido já estabilizado.

Chama a atenção também no comportamento de GF nas redes sociais o aumento do seu leque de interesses: posts sobre músicas, piadas, propagandas de

eventos, atualizações (via texto e foto) do seu dia, opiniões sobre acontecimentos diversos, entre outros. Essa atitude mostra que GF de fato saiu de sua posição apática para estar em contato com outros usuários dessas redes.

As estratégias de comunicação foram ampliadas, GF passou a usar o recurso de falar ao microfone do celular para que ele transcreva a mensagem em texto, e, em seguida, viu que conseguia escrever pelo celular sem precisar desse apoio, o que lhe conferiu bastante autonomia. De outro lado, passou a usar também o recurso de gravar e enviar áudios para os seus contatos, movimento igualmente significativo quando consideradas as condições de sua fala depois da afasia, uma fala lenta, de quem muitas vezes, nos primeiros encontros do CCA, desistia de falar, ou procurava sempre interagir pouco.

Como mais um reflexo de que GF está de fato inserido na mesma lógica de jovens de sua idade que não apresentam qualquer tipo de lesão, todas as ferramentas e possibilidades de interação feitas a partir delas foram descobertas por ele em conversas com colegas de sua idade, com seu irmão mais novo e pela própria familiaridade que desenvolve com os recursos tecnológicos que tem a sua disposição.

Sem dúvidas, o conhecimento que GF já tinha do funcionamento da língua foi o que permitiu, em associação ao conhecimento do funcionamento dos recursos digitais que tinha à disposição, que ele conquistasse a autonomia que se vê nos dados apresentados. A ferramenta digital só funciona adequadamente se recebe os estímulos corretos, isto é, se GF não tivesse preservado seu eixo paradigmático, ou seja, o da seleção, mais difícil seria oferecer os comandos corretos para os softwares que utiliza cotidianamente – é preciso saber que para escrever “Alguém aí on?”, a primeira letra a ser digitada é “a”, seguida de “l” e aí, possivelmente, a sugestão da palavra desejada já apareça para ele. No entanto, se GF estivesse com uma desorganização também na seleção, esse primeiro movimento poderia aparecer comprometido – e a letra digitada talvez não fosse a correta – e, nesse caso, de nada adiantaria ter o recurso digital disponível a ele.

Se compararmos a escrita espontânea, feita a mão, com aquela realizada com o intermédio do celular, vemos que, no segundo caso, mesmo que para selecionar a palavra desejada entre as opções oferecidas, GF se coloca como leitor de seu texto,

o que inevitavelmente origina um trabalho linguístico muito poderoso do ponto de vista da autonomia, e também da imagem que constrói de si.

Outro ponto que merece destaque na relação de GF com a escrita, mediada pelos recursos digitais, é a forma econômica como a escrita se dá. Ao utilizar os *emojis*, por exemplo, ou quando me envia a foto na sala de aula para me contar onde está, GF escolhe o caminho mais direto, inequívoco e rápido de transmitir uma mensagem, já que enviar a foto equivale a dizer algo do tipo “este sou eu, na sala de aula, antes de começar a prova do CFC”. Essa economia é bastante significativa no sentido de nos mostrar que GF sabe o que quer dizer e usa a tecnologia a seu favor, como meio de dizer o que quer da forma mais efetiva e com menos trabalho possível, uma escolha inteligente que só é possível porque seu pensamento e sua percepção de mundo continuam intactos.

Claramente, a escrita passa por modalizações e as situações de interação virtual constituem uma possibilidade de comunicação rápida, por isso, a escrita nesse contexto se mostra abreviada e centrada na informação a ser passada. Em outros contextos de escrita, GF precisaria trabalhar outras habilidades, mas isso não invalida, de forma alguma, os ganhos que conquistou para seu cotidiano quando se percebeu capaz de usar as ferramentas tecnológicas a seu favor, aliadas ao seu conhecimento do funcionamento da língua.

3.4 O papel do interlocutor

Ao longo dos anos, pude acompanhar as diferentes etapas do percurso de GF, desde quando chegou ao CCA, passando pelos acompanhamentos individuais comigo e com outros pesquisadores, pelos momentos em que precisei me afastar, e depois retomar o grupo, e vejo GF totalmente diferente de como era quando chegou e, por fim, quando ele já não podia frequentar o grupo, mas a interação via internet se manteve de alguma forma. Sem dúvidas, todo esse processo me permitiu enxergar GF com outros olhos: ele é, além de um jovem afásico, um jovem. Seus interesses e suas conquistas são compartilhadas com outros de sua idade e de seu círculo social como um todo, as interações virtuais acontecem sem dificuldades, enfim, comporta-se como um jovem de sua idade.

A visão do sujeito como um todo é já valorizada pela ND, que entende não ser possível compreender o sujeito de outra forma, mesmo porque a linguagem permeia toda a construção de uma pessoa.

Desde que o conheci, então, esse interesse pela sua vida foi manifestado. Saber, por exemplo, que GF é um corintiano “roxo”, que ia frequentemente à academia, que estava em processo de obter a Carteira de Habilitação e que tem um irmão bem mais novo pelo qual tem muito carinho abre uma série de temas de conversa que tornam as sessões de acompanhamento muito produtivas e mais divertidas, tanto para ele como para mim. Investir no conhecimento mútuo (COUDRY, 1986), permitiu a mim olhar para GF para além de uma afasia de produção que compromete sua interação social. No entanto, o afastamento me permitiu olhar para esse sujeito de uma forma ainda mais completa e eu assumi, então a posição de interlocutora possível, no mundo real, e qualificada, no sentido de conseguir perceber por quais processos passava GF e o que significavam para sua reinserção no mundo das letras, o que, inevitavelmente, traz ganhos para a análise de seu processo como um todo.

Estar na posição, então, de interlocutora de GF para além do espaço terapêutico representou, para mim, uma conquista importante no sentido de enxergar GF como um todo. Saber o que faz e como interage com outros quando não está no espaço da sessão do CCA traz consigo uma série de possibilidades de significação do percurso de GF na escrita.

Considerações finais

A afasia de GF, por conta de sua configuração geral, manifesta-se mais fortemente na fala, em que há uma visível lentificação e dificuldade no processo de seleção e encadeamento de palavras. Por sua afasia, ele seleciona melhor do que encadeia o enunciado, sendo a escrita e a reescrita uma condição favorável para propor rearranjos sintáticos até formular o enunciado. Neste ponto, GF busca *soluções pragmáticas* para contornar as dificuldades que encontra no momento de interagir pela fala com outros, afásicos ou não. Depois de voltar a frequentar as aulas no EJA, de se dispor a concluir o curso de CFC para conquistar sua habilitação e de retomar atividades de lazer que eram significativas para ele, GF se mostra mais inteirado do

mundo que o cerca e é nesse mundo que encontra possibilidades de enfrentar a afasia, por meio da tecnologia, o que o faz também se aproximar de jovens.

Esse contexto de interação propiciado pelos recursos tecnológicos permitiu que GF conseguisse transitar por mídias diferentes (mensagens por escrito, mensagens de áudio, fotos, *emojis*) para dizer aquilo que a afasia comprometeu. No entanto, não basta que haja os recursos disponíveis, mas é o uso que se faz deles que traz a particularidade de GF de se reconhecer no meio digital e aprender a lidar com seus dispositivos e ferramentas.

No mundo virtual, GF pode se comportar de forma muito semelhante a qualquer outro jovem imerso nesse contexto, ou seja, o meio digital ofusca as dificuldades trazidas pela afasia, faz com que ele se torne “menos afásico” e dá a ele a oportunidade de se ver novamente entre seus pares, sendo inclusive interlocutor deles e contando com essa interlocução.

Chama a atenção a facilidade que GF aparenta ter no manuseio dos aparelhos eletrônicos e de todos os recursos que apresentam. O fato de ele ter se habituado a trabalhar com as ferramentas do celular, do computador, com a lógica singular da internet (que tem um funcionamento próprio, muitas vezes inacessível a quem não circula por esses meios – ainda que sem qualquer comprometimento neurológico) demonstra que de fato a afasia não o impede de viver e aprender, o que torna fundamentais as intervenções vivenciadas no CCA, tão significativas para o seu processo de reestruturar sua relação com a linguagem falada e escrita, conforme o percurso apresentado objetivou demonstrar: os encontros do CCA possibilitaram a GF se interessar novamente por temas que tinha deixado de acompanhar, bem como o deu motivação para descobrir novos interesses.

Essa vivência sem dúvidas se reflete no seu comportamento fora do CCA, seja por meio das redes sociais ou da interação com amigos e familiares. Dominar novamente os processos de escrita permitiu que GF voltasse a se colocar como sujeito ativo no mundo, pois pode, agora, manifestar opiniões, descontentamentos, sentimentos, o que faz dele um ser integrado ao seu contexto social, objetivo almejado por todos os investigadores que, de alguma forma, passam pelo CCA.

Referências bibliográficas

- _ABAURRE, M. B. M., COUDRY, M. I. H. *Em torno de sujeitos e olhares*. Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 171-191, dez. 2008.
- _AGAMBEN, G. (1978). *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- _AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. 1ª ed. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- _BORDIN, Sonia Sellin (autor); COUDRY, Maria Irma Hadler (orient.). *Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos*. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2010.
- _CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- _COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: avaliação e acompanhamento longitudinal de linguagem de sujeitos afásicos de uma perspectiva discursiva*. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: IEL-UNICAMP, 1986.
- _COUDRY, M. I. H. *O que é dado em neurolinguística?*. In: CASTRO, M. F. C. (Org.) *O Método e o dado no estudo da linguagem*. 1ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. p. 179-192.
- _COUDRY, M. I. H., FREIRE, F. M. P. *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula*. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP. (Coleção Linguagem em foco), 2005.
- _COUDRY, M. I. H. *Afasia como tradução*. In: Estudos da Língua(gem), v. 6, nº2, 7-36, 2008.
- _COUDRY, M. I. H., FREIRE, F. M. P. *Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva* (ND). In: COUDRY, M. I. H., FREIRE, M. I. H., ANDRADE, M. L. F.; SILVA, M. A. (Orgs.). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 23-48.
- _COUDRY, M. I. H., BORDIN, S. M. S. *Afasia e infância: registro do (in)esquecível*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 54, n.1, p. 135-154. Jan./Jun. 2012.
- _COUDRY, M. I. H.; BORDIN, S. M. S. *Ambientes discursivos na afasia e na infância* (no prelo).
- _FRANCHI, C. *Linguagem – Atividade Constitutiva*. In Revista Almanaque, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 5, 1977.
- _FREUD, S. *La afasia*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1973. Edição original, 1891.

- _GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (orgs) *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Cultura Acadêmica. 2012.
- _JAKOBSON, R. (1956) *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. In: *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _JAKOBSON, R. (1941) *Langage enfantin et aphasie*. Paris: Flammarion, 1980.
- _JAKOBSON, R. *Aspectos Lingüísticos da tradução*. In: *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1959/1975.
- _JACKSON, H. *On the nature of the duality of the brain*. Medical Press and Circular 1: 19, 41 and 63. Reprinted in *Brain* 38:80-86; 87-95; 96-103, 1915. (Data do original: 1874).
- _LURIA, A. R. *The functional organization of the brain*. Scientific American 222, n. 3, p. 66-78, 1970.
- _LURIA, A. R. *Basic problems in neurolingüistics*. The Hague, Netherlands: Mouton, 1976.
- _LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.
- _MORATO, E. M. et al. *Sobre as afasias e os afásicos: subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos (CCA)*. Campinas: Ed.Unicamp, 2002.
- _ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- _SAUSSURE, Ferdinand de et al. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- _VYGOTSKY, L. (1934) *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _VIGOTSKY, L. S. (1926) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.